



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

도덕적 학급 공동체 운영 방안 연구  
정의와 배려의 통합을 중심으로

2013년 2월

지도교수 : 정창우

서울대학교 대학원

윤리교육과

심지나

# 도덕적 학급 공동체 운영 방안 연구

정의와 배려의 통합을 중심으로

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2012年 11月

서울대학교 대학원

윤리교육과

심 지 나

심지나의 석사학위 논문을 인준함.

2013年 1月

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

## 【국 문 초 록】

### 도덕적 학급 공동체 운영 방안 연구 정의와 배려의 통합을 중심으로

심지나

인간의 도덕성은 너무나 포괄적이고 복잡적이어서 그 실체를 파악하는 것이 쉽지 않다. 그러나 도덕적인 인간을 기르는 것을 목표로 하는 도덕교육에 있어서, 도덕성이 무엇인지를 이해하고 도덕성의 발달을 견인할 수 있는 방법을 찾는 것은 매우 중요한 과제이다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 논문은 인간의 도덕성을 각각 정의와 배려의 관점에서 파악한 콜버그와 길리건의 이론에 주목하여, 둘 사이의 상호보완적 통합을 통해 도덕성의 본질을 밝히고자 하였다.

콜버그의 정의의 도덕성은 도덕 판단을 강조하며, 공정성과 평등의 원리를 추구한다. 이에 반해 길리건의 배려의 도덕성은 상호의존성과 애착, 타인에 대한 따뜻한 배려에 기반을 둔 책임을 중요시한다. 두 가지 모두 인간 도덕성의 중요한 측면으로 어느 하나도 소홀히 할 수 없으며, 정의와 배려는 서로 충돌하는 개념이라기보다는 상호보완을 필요로 하는 도덕성의 일부분으로 보는 것이 합당하다. 정의와 배려가 상호보완적으로 통합되었을 때, 우리는 보다 풍부하고 역동적인 차원에서 도덕성을 이해할 수 있게 되고, 사적이고 공적인 모든 영역에서 직면하는 복잡한 도덕 문제를 더 잘 해결할 수 있게 되며, 통합적인 관점에서 도덕교육을 위한 다양한 아이디어를 얻을 수 있게 된다.

이처럼 정의와 배려의 상호보완적 통합이 필요하다는 인식 하에, 본 논문은 학생들의 통합적 도덕성 발달을 위한 방법으로 학급 공동체의 역할에 주목하였다. 특히 공동체의 도덕적 풍토를 중시한 콜버그의 정의 공동

체적 접근과 나딩스의 배려 공동체적 접근을 적용한 학급 공동체의 의미와 한계를 분석함으로써, 도덕적 공동체로서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체가 구축되어야 함을 도출하였다. 결국 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달을 위해서는 학급 자체가 정의와 배려가 통합된 도덕적인 공동체가 되어야 한다는 것이다.

실제 학교 현장에서 이러한 학급 공동체를 실현하기 위해서는 보다 현실적이고 구체적인 방법이 필요하다. 우선 정의와 배려가 통합된 학급 공동체를 운영할 때 유념해야 할 기본 방향으로, 남성성과 여성성의 평등한 통합을 추구하고, 공정성과 맥락성을 상호보완적으로 적용하며, 자기 존중과 타인 배려의 조화를 추구해야 한다.

정의와 배려가 통합된 학급 공동체 운영의 실제 방안으로는 다음과 같은 것들이 있다. 첫째, 구성원 전체의 참여에 의해 규칙을 수립하고, 주 1회 공동체 회의를 통해 학급의 도덕적 문제를 해결하며, 소집단 활동에 학생들이 활발히 참여하게 함으로써 참여민주주의를 실현한다. 둘째, 정의와 배려의 실천기회를 제공한다. 여기에는 모든 학생들이 학급에서 자신의 역할을 담당하는 1인1역할 제도, 매주 돌아가며 학생들이 배려의 실천과 또래 상담을 담당하는 수호천사 활동, 교실 밖에서의 봉사활동 참여 등이 있다. 셋째, 학생들에게 대화의 방법을 가르치고, 풍부한 대화의 경험을 제공하며, 교사가 스스로 대화의 본보기가 됨으로써, 교실에서 도덕적 대화를 활성화한다.

끝으로 이와 같은 방법이 제대로 이루어지기 위해서는 교사의 적절한 역할 수행과 더불어, 학급을 정의롭고 배려적인 공동체를 만들겠다는 강한 의지와 노력이 필요하다.

주요어 : 도덕교육, 도덕성, 도덕 공동체, 학급 운영, 정의, 배려

학 번 : 2008-21600

## 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구 목적 .....	1
2. 연구 방법 및 절차 .....	6
II. 정의와 배려의 통합을 위한 이론적 토대 .....	10
1. 정의와 배려에 대한 연구 .....	10
(1) 콜버그의 정의(justice)의 도덕성 .....	10
(2) 길리건의 배려(care)의 도덕성 .....	16
(3) 정의와 배려 사이의 논쟁 .....	22
2. 정의와 배려의 통합 이론 .....	26
(1) 정의 중심의 배려 통합 .....	26
(2) 배려 중심의 정의 통합 .....	29
(3) 정의와 배려의 동등한 통합 .....	32
3. 정의와 배려의 상호보완적 통합의 추구 .....	34
(1) 정의와 배려의 상호보완적 통합의 필요성 .....	34
(2) 정의와 배려의 상호보완적 통합의 원리 .....	38
III. 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체의 구축 .....	45
1. 도덕성 발달에 있어서 학급 공동체의 중요성 .....	45
2. 정의 공동체적 접근을 통한 학급 공동체의 구축 .....	49
(1) 콜버그의 정의 공동체적 접근 .....	49
(2) 정의적 학급 공동체의 의미 .....	54
(3) 정의적 학급 공동체의 한계 .....	56

3. 배려 공동체적 접근을 통한 학급 공동체의 구축 .....	61
(1) 나딩스의 배려 공동체적 접근 .....	61
(2) 배려적 학급 공동체의 의미 .....	65
(3) 배려적 학급 공동체의 한계 .....	69
4. 정의와 배려의 통합적 접근을 통한 학급 공동체의 구축 .....	73
(1) 정의와 배려가 통합된 학급 공동체의 필요성 .....	73
(2) 정의와 배려가 통합된 학급 공동체의 의미 .....	76
IV. 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체의 운영 방안 .....	80
1. 도덕적 학급 공동체 운영의 기본 방향 .....	80
(1) 남성성과 여성성의 평등한 통합 추구 .....	80
(2) 공정성과 맥락성의 상호보완적 적용 .....	83
(3) 자기 존중과 타인 배려의 조화 실현 .....	87
2. 도덕적 학급 공동체 운영의 실제 방안 .....	90
(1) 참여민주주의의 실현 .....	90
(2) 정의와 배려의 실천기회 제공 .....	96
(3) 도덕적 대화의 활성화 .....	103
3. 도덕적 학급 공동체를 위한 교사의 역할 .....	106
V. 결론 .....	110
참 고 문 헌 .....	115
Abstract .....	123

## 표 목 차

<표-1> 콜버그의 도덕성 발달 6단계 .....	11
<표-2> 길리건과 콜버그 이론의 차이점 .....	18
<표-3> 정의 공동체 프로그램의 조직 구조 .....	51
<표-4> 남성적 가치와 여성적 가치 .....	81
<표-5> 1인 1역할 예시 .....	98



# I. 서론

## 1. 연구 목적

“도덕적인 인간은 어떤 인간인가?”, “어떻게 하면 도덕적인 인간이 될 수 있는가?”와 같은 질문은 도덕교육에 있어서 핵심적인 질문이다. 그러나 이에 대해 답하는 것은 그리 간단하지 않다. 인간의 신비를 밝히는 것이 매우 어려운 작업이듯이, 인간의 도덕성에 대한 해답을 얻는 것 또한 매우 어려운 작업<sup>1)</sup>이기 때문이다. 그나마 해답을 찾는 가장 손쉽고 흔한 방법은 행위의 결과를 통해 도덕성 여부를 판단하는 것이다. 그러나 자신의 이익을 위해 선한 행동을 한 경우라도 도덕적이라고 평가할 수 있을까? 우리는 보상을 바라고 곤경에 처한 이를 도와주는 사람을 도덕적이라고 보지는 않는다. 또한 한 번의 도덕적 행동이 한 인간의 일관된 도덕성을 담보해주지도 않는다. 밖으로 드러난 행동 그 자체는 도덕성을 판단하는 데 있어서 불충분하다. 때문에 우리는 행동 이면에 존재하는 내적 동기에 관심을 가질 수밖에 없다. 그렇다면 어떠한 동기가 우리를 도덕적 행동으로 이끌어 주는가?

이에 대해 인지발달론적 입장에서 콜버그(Kohlberg)는 도덕적 추론 능력이 도덕적 행동을 이끌 수 있다고 대답한다. 보편적 정의의 원리에 입각하여 적절한 도덕 판단을 내릴 수가 있다면, 도덕적 행동도 가능하다는 것이다. 콜버그는 20여 년 간의 다양한 문화권에 속한 아동들에 대한 종단 연구를 통해, 모든 아동은 자기 자신의 도덕성을 가지고 있다고 주장했다. 실제로 아동들과 도덕성에 관해 이야기해보면, 아동들이 밖으로부터 ‘내면화된’ 것도 아니고, 부모·교사·동료들로부터 직접 전달받지도 않은 그들의 판단방식을 가지고 있다는 것이다.<sup>2)</sup> 이러한 아동들의 판단방식은

---

1) 박병기·추병완, 『윤리학과 도덕교육1』 (서울: 인간사랑, 1996), p. 241.

2) L. Kohlberg(1968), B. I. Chazan & J. F. Soltis(이병승 역), 『도덕교육의 철학』 (서울: 서광사, 2005), pp. 209-210.

불변의 계열성을 통해 낮은 단계에서 더 높은 단계로 발달해 가는데, 그 중에서 가장 높은 6단계에 도달하게 되면 가장 상위의 도덕 원리인 보편적이고 의무적인 ‘정의(justice)의 원리’에 입각하여 도덕 판단을 내릴 수 있게 된다. 여기서 정의란 공정성으로서의 정의를 뜻하며, 상호 대립하는 권리의 주장을 해결할 때 적용되는 도덕적 행위의 원리이다. 즉, 콜버그에게 있어 도덕성의 핵심은 도덕 판단을 내릴 수 있는 능력이며, 가장 이상적인 도덕적 인간은 정의의 원리에 입각하여 도덕 판단을 내릴 수 있는 사람을 의미한다. 이러한 콜버그의 이론은 인간 도덕성의 자율적이고 보편적인 측면을 조명하여 도덕교육에 있어 큰 시사점을 주었음에도 불구하고, 도덕성을 지나치게 협소한 것으로 제한하였다는 비판에서 자유롭지 못하다.

이런 점에서 우리는 도덕성의 개념을 보다 풍부하게 해주는 길리건(Gilligan)의 ‘배려(care)’의 관점에 관심을 기울일 필요가 있다. 길리건에 따르면 도덕성은 정의와 배려의 두 가지 도덕성으로 구성되며, 정의의 도덕성은 권리, 공정성, 그리고 초연함과 같은 남성적 특징을, 배려의 도덕성은 책임, 인간관계, 애착, 동정심과 같은 여성적 특징을 반영하고 있다.<sup>3)</sup> 그런데 콜버그의 이론은 정의의 도덕성만을 강조하여 여성의 도덕적 관점을 배제하는 성적 편견을 내포하고 있으며, 이 때문에 여성의 도덕성 발달을 제대로 설명하지 못한다는 것이다. 도덕적 지향에 있어서 성차에 관련된 길리건의 이론적 기여는 도덕적 추론에 있어서 여성에게만 독특한 새로운 이론을 발견하였다는 사실에 있는 것이 아니라, 도덕적 인간의 모습에 대한 우리들의 이해와 연구의 기본 가정들을 폭넓게 검토해 볼 수 있는 새로운 기회를 부여해 주었다는 점에 있다고 볼 수 있다.<sup>4)</sup> 정의가 보편적이고 의무적인 원리로서 자율성에 입각한 도덕성을 중시한다면, 배려는 관계의 망 속에서 이루어지는 상황적 고려와 타인에 대한 책임 또한 도덕성의 중요한 구성 요소임을 일깨워준다. 또 배려는 도덕성에 있어서 인지 뿐 아니라 정서적 측면이 가지는 중요성을 환기시켜준다.

3) 박병춘, 『배려윤리와 도덕교육』 (서울: 울력, 2002), p. 10.

4) 박병기·추병완, 앞의 책, p. 307.

정의와 배려를 둘러싼 다양한 논쟁들이 존재하지만, 우리가 관심을 가져야 할 것은 두 가지 모두 인간 도덕성의 중요한 측면으로 어느 하나도 소홀히 할 수 없다는 것이다. 정의와 배려는 서로 충돌하는 개념이라기보다는 상호보완을 필요로 하는 도덕성의 일부분으로 보는 것이 합당하다. 정의와 배려를 통합하려는 학자들은 콜버그와 길리건의 이론이 통합될 때, 도덕적 인간의 모습을 ‘각 개인의 행복에 대한 배려적 관심을 유지하면서, 정의와 같은 보편적인 도덕 원리에 부합되는지에 관한 합리적이고 사려 깊은 판단을 통해 도덕적 선택을 하는 사람’으로 정의할 수 있음에 대체로 합의하고 있다. 이들의 논지를 요약하면, 보편적인 도덕 원리의 요구와 특수한 맥락을 고려한 도덕적 선택 간에는 다리가 놓일 수 있고, 이를 통해 자율성과 상호의존의 두 개념의 통합적 접근은 도덕성의 개념을 보다 확장시키면서 적합한 개념으로 만들 수 있다는 것이다.<sup>5)</sup> 특히 정의와 배려가 상호보완적으로 통합되었을 때, 우리는 보다 풍부하고 역동적인 차원에서 도덕성을 이해할 수 있게 되고, 사적이고 공적인 모든 영역에서 직면하는 복잡한 도덕 문제를 더 잘 해결할 수 있게 되며, 통합적인 관점에서 도덕 교육을 위한 다양한 아이디어를 얻을 수 있게 된다. 따라서 도덕교육에 있어서 우리에게 유의미한 작업은 정의와 배려의 우위에 관한 소모적 논쟁을 지속하는 것이 아니라, 학생들의 정의와 배려의 도덕성을 통합적으로 발달시킬 수 있는 방법을 찾는 것이다.

본 논문은 이러한 방법을 찾기 위해 학급 공동체의 역할에 주목한다. 학생들은 학교의 공식적인 교육내용인 표면적 교육과정 뿐 아니라, 학교에서 의도하지 않았지만 배우게 되는 교육내용, 즉 잠재적 교육과정의 영향을 받는다. 학교의 문화 풍토와 관계가 깊은 잠재적 교육과정은 장기적·반복적으로 학습되며, 지적 영역 보다는 주로 정의적 영역에 많은 영향을 끼친다. 특히 학생들이 일상생활을 영위해 나가며 대부분의 시간을 보내는 학급 공동체는 잠재적 교육과정으로서 학생들의 도덕성 발달에 큰 영향을 준다. 때문에 듀이(Dewey)는 교실이 단지 삶을 위한 준비일 뿐만 아니라

5) 정창우, 『도덕교육의 새로운 해법』 (서울: 교육과학사, 2004), pp. 266-267.

삶의 한 부분이며, 좀 더 민주적인 사회를 만들기 위해서는 학생들 스스로 민주적인 사회인 교실에 참여해야 한다고 강조했다.<sup>6)</sup> 학급의 여러 제도와 규범적 요소들이 학생들의 도덕 발달에 주는 영향도 있지만, 무엇보다도 학급 공동체의 중요성은 사회적 관계성 속에 있다. 학급에서 이루어지는 사회적이고 감정적인 유대가 학생의 도덕 발달을 견인할 수 있다. 때문에 정의를 강조하는 콜버그와 배려를 강조하는 나딩스 모두 학생들의 도덕성을 발달시키기 위한 방법으로 ‘공동체’에 관심을 기울인다.

콜버그는 그의 전기 이론에 해당하는 가설적 딜레마 토론 중심의 도덕 교육이 가지는 문제점을 보완하여, 후기 이론에서 ‘정의 공동체(community of justice)’에 대한 연구를 전개했다. 정의 공동체적 접근은 도덕교육을 위해 가설적 딜레마보다는 실제적(현실적) 문제를 다룬다. 표면적 교육과정에 의한 접근보다는 잠재적 교육과정에 의존한다. 개인적 차원의 도덕성 발달보다는 집단적 차원의 도덕성 발달에 관심 가진다. 그러므로 집단의 사회 정치적 차원에 관심 가진다. ‘참여민주주의’ 또는 ‘정의 공동체’ 자체를 도덕의 원리로 보고 이의 적용에 의한 공민 교육을 도덕교육의 목적으로 한다.<sup>7)</sup> 공동체에 대한 이러한 조명은 학생들에게 타인에 대한 민감성과 복지뿐만 아니라 집단 전체의 복지에 대한 관심을 발달시킬 수 있는 중요한 기회를 제공한다. 또한 그것은 학생들로 하여금 자신들의 행위가 타인과 집단에 미치는 영향을 고려하도록 고무시킨다. 정의 공동체의 궁극적 목표는 개인의 도덕 발달을 촉진시키는 것이지만, 이러한 목표는 학교의 도덕적 풍토 변화를 통해 학교 자체를 도덕적 공동체로 만듦으로써 성취할 수 있게 된다.

나딩스 역시 학교의 도덕적 풍토에 관심을 가지고, 정의 공동체에 대비되는 ‘배려 공동체(community of caring)’를 제시한다. 정의는 중요하지만 도덕적 공동체에 있어서 충분하지는 않다. 학교는 학생들이 인간관계를 맺으며 자신들의 일상적 삶을 영위하는 공간이다. 도덕이 추상적인 원리가

6) D. K. Lapsley & K. C. Power(정창우 역), 『도덕심리학과 도덕교육』 (서울: 인간사랑, 2008), p. 515.

7) 남궁달화, 『콜버그의 도덕교육론』 (서울: 철학과현실사, 1995), p. 212.

아니라 일상의 삶 속에서 자기 자신을 존중하고 타인을 배려할 수 있는 능력을 뜻한다면, 무엇보다도 학교 자체가 배려를 제공하는 장이 되어야 한다. 배려하는 풍토는 엄격한 규칙과 강한 처벌을 거의 필요로 하지 않으며, 배려와 신뢰의 분위기가 이를 대신한다. 배려의 공동체 안에서 교사는 그들이 가르치는 학생들에게 모범을 보이고, 대화를 하고, 배려의 실천기회를 제공하며, 인정을 통해 배려의 윤리를 고양시켜야 한다. 학교는 제2의 집이 되어야 하며, 이를 위해 학교 전체의 구조적인 개혁이 요구된다.

콜버그와 나딩스는 공통적으로 학교의 도덕적 풍토를 중시하고, 학교를 도덕적 공동체로 만들기 위한 구조적 개혁을 요구한다. 이러한 개혁의 공통점 중의 하나가 작은 학교의 지향이다. 콜버그의 정의 공동체가 실제로 적용된 대표적인 사례인 ‘캠브리지 집단학교(Cambridge Cluster School)’와 ‘스칼스데일 대안학교(Scarsdale Alternative School)’는 모두 60~80여명의 학생들로 구성되었다. 나딩스의 배려 공동체 역시 교사와 학생들 간의 신뢰와 친밀감 형성을 위해 학생들과 교사간의 접촉과 대화의 기회가 많아야 하므로, 학교의 규모는 작을수록 좋다. 그러나 학교의 규모를 줄이는 것과 학교 구조를 전반적으로 개혁하는 것은 모두 쉬운 일이 아니다. 오히려 학급 단위에서 우리는 콜버그와 나딩스의 아이디어를 보다 실제적으로 적용할 수 있다. 또한 학교에서 학생들이 가장 많은 시간을 보내며 영향을 받는 곳이 학급임을 보았을 때, 학급을 도덕적 공동체로 만들기 위한 방법을 찾아보는 것은 도덕교육에 있어서 매우 유의미한 작업이다. 때문에 본 논문에서는 도덕적 공동체의 범주를 학급 단위로 한정지어, 학생들의 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달에 도움을 줄 수 있는 도덕적 학급 공동체의 의미와 그 운영 방안을 제시하고자 한다.

앞에서 우리는 정의와 배려가 인간 도덕성의 주요한 부분으로서 통합적으로 발달할 필요가 있음을 밝혔다. 이러한 통합적 발달을 지향한다면, 학생들의 도덕성 발달에 지대한 영향을 미치는 학급 공동체 역시 정의와 배려가 통합된 공동체가 되어야 할 것이다. 도덕교육에 있어서 인지를 배제하면 활기를 잃어 병적 감상에 빠지게 되고, 정의적 요소를 배제하면 이기

적으로 되거나 무감각한 합리주의에 빠지기 쉽다.<sup>8)</sup> 정의만 지나치게 강조한다면 삭막해지고, 배려만 지나치게 강조한다면 인정에 치우쳐 불합리해질 수 있는 것이다. 때문에 학생들의 정의와 배려의 통합적 발달을 위해서는 학급 공동체 자체가 정의롭고 배려적인 공동체가 되어야 한다. 그 속에서 학생들은 민주적 이상의 원리와 자신과 타인에 대한 배려적 태도를 모두 습득할 수 있을 것이다. 여기에서 우리에게는 다음과 같은 중요한 질문이 도출된다. 그렇다면 어떻게 하면 학급에서 이러한 공동체를 실현할 수 있을 것인가? 또 이를 위해 교사는 어떤 역할을 해야 하는가?

따라서 본 논문은 정의와 배려가 인간 도덕성의 주요한 구성요소이며, 이를 통합적으로 발달시키기 위해서는 학급 공동체 자체가 정의와 배려가 통합된 공동체가 될 필요성이 있다는 인식 하에, 이러한 학급 공동체를 실현하기 위한 기본 방향과 실제 운영 방안을 연구하는데 그 목적을 두고 있다. 또한 이러한 학급 공동체를 이끌고 운영하기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하기 때문에 이에 대해 살펴보려고 한다.

## 2. 연구 방법 및 절차

본 연구는 정의와 배려를 인간 도덕성의 주요한 구성 요소로 보고, 이들의 통합적 발달을 위한 학급 공동체의 운영 방안을 연구하는 데 그 목적을 두고 있다. 이를 위해 본 논문은 기존의 이론적 연구 결과들을 활용한 문헌 연구방법을 주로 사용하였다.

우선 인간의 도덕성에 대해 설명하기 위해 주로 도덕심리학적 연구 결과를 참고하였다. 인간 도덕성의 본질에 대한 논의는 도덕철학과 도덕심리학 모두에서 다양하게 전개되었다. 그러나 본 논문은 도덕교육적 관점에서 어떻게 하면 도덕성을 ‘발달’시킬 수 있느냐에 주된 관심을 두고 있기 때문에, 도덕철학적 논의는 제외하고 도덕심리학적 연구로 범위를 제한하였다.

---

8) N. Noddings, *Caring: Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (L.A.: University of California Press, 1984), p. 171.

그 중에서도 도덕성의 핵심을 정의와 배려로 파악한 콜버그와 길리건의 이론에 주목하였으며, 상호보완적 관점에서 이에 대한 통합의 필요성을 밝히고자 하였다. 또 이와 같은 이론적 탐구를 바탕으로 정의와 배려의 통합적 도덕성의 발달을 도덕교육의 중요한 과제로 제시하였다.

다음으로 본 논문은 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달을 위한 방안으로서 학급 공동체의 역할에 주목하였다. 특히 공동체의 도덕적 풍토를 중시한 콜버그의 정의 공동체적 접근과 나딩스의 배려 공동체적 접근을 적용한 학급 공동체의 의미와 한계를 분석함으로써, 도덕적 공동체로서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체가 구축되어야 함을 도출하였다. 결국 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달을 위해서는 학급 자체가 정의와 배려가 통합된 도덕적인 공동체가 되어야 한다는 것이다.

위의 과정을 통해 도달한 본 연구의 최종 관심사는 이러한 공동체를 실제로 학급에서 실현하기 위한 방안을 찾는 데 있다. 실제 학교 현장에서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체를 실현하기 위해서는 보다 현실적이고 구체적인 운영 방안이 필요하다. 이를 위해 본 논문은 정의와 배려가 통합된 학급 공동체 운영의 기본 방향을 제시하고, 학급에서 직접 실행할 수 있는 구체적인 방법들을 찾아보았으며, 이를 성공적으로 실현하기 위해 필요한 교사의 역할에 대해 탐구하였다.

본 논문의 구체적인 연구 절차는 다음과 같다.

첫째, 인간 도덕성의 핵심적 요소인 정의와 배려의 통합을 위한 이론적 토대를 찾아볼 것이다. 우선 도덕성의 본질을 정의로 파악한 콜버그와 배려의 관점을 제시한 길리건의 이론을 살펴보고, 두 이론 사이의 핵심적 논쟁이 무엇인지 알아볼 것이다. 그리고 둘 사이의 통합을 주장한 학자들의 이론을 세 가지-정의 중심의 배려 통합, 배려 중심의 정의 통합, 정의와 배려의 동등한 통합-로 분류하여 검토할 것이다. 이러한 과정을 통해 최종적으로는 정의와 배려의 상호보완적 통합의 관점을 채택하여, 그 필요성과 통합의 원리를 제시하고자 한다.

둘째, 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달에 있어서 학급 공동체의 중

요성에 주목하여, 어떤 방식으로 도덕적인 학급 공동체를 구축해야 하는지를 밝히고자 한다. 이를 위해 우선 콜버그의 정의 공동체적 접근과 나딩스의 배려 공동체적 접근에 대한 이론적 탐구를 수행할 것이다. 다음으로 이를 각각 학급 공동체에 적용한 정의적 학급 공동체와 배려적 학급 공동체의 의미와 그 한계점을 분석할 것이다. 이와 같은 분석을 통해 도달하는 결론은 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달을 위해서는 학급 공동체 역시 정의와 배려의 통합적 접근을 통해 구축되어야 한다는 것이다. 때문에 이러한 필요성을 기반으로 정의와 배려가 통합된 학급 공동체의 의미가 무엇인지를 살펴보고자 한다.

셋째, 실제 학교 현장에서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체를 운영할 때 유념해야 할 기본 방향을 다음과 같이 제시할 것이다. 우선 학급에서 남성성과 여성성의 평등한 통합이 추구되어야 한다. 정의와 배려는 남성과 여성 모두에서 필요한 도덕적 능력이며, 공적·사적 영역 모두에서 발휘되어야 하므로, 평등한 관계 속에서 통합될 필요가 있다. 다음으로 공정성과 맥락성이 상호보완적으로 적용되어야 한다. 권리와 책임은 모든 구성원에게 공정하게 분배되며 규칙은 공평하게 적용되어야 하지만, 그것의 실제적 적용에 있어서는 상황적 판단과 맥락적인 고려가 함께 수반되어야만 하는 것이다. 마지막으로 자기 존중과 타인 배려가 조화롭게 실현되어야 한다. 진정한 정의와 배려는 모두 자기에 대한 존중과 애정에서 출발하여 타인과 공동체 전체를 대상으로 확대되어야 하며, 모든 공동체의 구성원은 존중과 배려를 하는 자이며 동시에 존중과 배려를 받는 자가 되어야 한다.

넷째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체를 운영하는데 실제로 적용될 수 있는 실천 방안들을 제시할 것이다. 그 중 하나는 학생들 스스로 학급 규칙을 수립하고, 주 1회 공동체 회의를 통해 학급의 도덕적 문제들을 해결하며, 소집단의 활동에 활발히 참여함으로써 교실에서 참여민주주의를 실현하는 것이다. 또 다른 방안은 학급 공동체에서 정의와 배려를 직접 실천할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 구체적으로 살펴보면, 공동체의 모



든 활동 중에서 학생들의 자신이 원하는 역할을 선택하여 자율적으로 실천하도록 하는 1인 1역할 제도, 일주일씩 돌아가며 학생들이 학급 공동체의 수호천사 역할을 담당하는 활동, 봉사활동에 참여하는 방법들이 있다. 마지막 방안은 학급 공동체를 도덕적 대화의 장으로 만드는 것이다. 학급 공동체의 공식적이고 일상적인 모든 영역 속에서 진정한 도덕적 만남과 대화가 이루어져야 한다. 이를 위해서는 대화를 촉진시킬 수 있는 교실 분위기 또한 중요하다.

끝으로, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체를 실현하기 위해 교사에게 요구되는 역할들이 무엇인지를 살펴볼 것이다. 학급 공동체의 교육적 성패를 좌우하는 가장 중요한 요인은 바로 학급을 직접 운영하는 교사 자신이다. 때문에 앞에서 살펴본 모든 교육적 목표와 활동들이 제대로 실현되기 위해서 필요한 교사의 역할들을 구체적으로 제시할 필요가 있다. 이러한 역할들의 제시와 더불어 잊지 말아야 할 것은, 학급을 정의롭고 배려적인 공동체를 만들겠다는 교사의 강한 의지와 노력 또한 무엇보다 중요하다는 점이다.

## Ⅱ. 정의와 배려의 통합을 위한 이론적 토대

### 1. 정의와 배려에 대한 연구

#### (1) 콜버그의 정의(justice)의 도덕성

콜버그는 철학적으로는 소크라테스(Socrates), 플라톤(Platon), 칸트(Kant), 롤즈(Rawls)로 이어지는 서양의 자유주의의 철학적 전통을 따르고 있으며, 심리학적으로는 피아제(Piaget), 교육학적으로는 듀이(Dewey)의 영향을 받았다. 콜버그는 이처럼 철학, 교육학, 심리학의 영향을 받았을 뿐만 아니라 이러한 상이한 학문들을 하나로 통합하여 인지 도덕 발달론을 확립하고자 시도하였다.<sup>9)</sup> 콜버그의 이론이 등장하기 이전인 1960년대 초반까지, 도덕성에 대한 주된 관점은 양심과 죄의식에 기반 한 정신분석학 이론과 도덕적 행동의 습관화를 강조한 행동주의 이론이 지배적이었다. 이들은 모두 도덕성을 개인의 경험이나 사회 문화적 영향에 따른 상대적인 것으로 파악하였다. 그러나 콜버그는 도덕에 대한 어떤 심리학적 접근이라도 만약 그것이 상대주의 이론을 지지하거나 가정한다면 그것은 철학적으로 의심할 만한 것이라고 비판했다.<sup>10)</sup> 콜버그는 도덕 발달에 대한 경험 연구를 건전한 철학적 정의 위에 정치함으로써, 도덕적 상대주의를 타파하고 보편적 도덕성의 개념을 이론적으로 밝히고자 한 것이다.

콜버그는 다양한 문화권에서 20여 년 간의 중단연구를 수행하여, 인간의 도덕성이 보편적인 단계를 거쳐 발달해 나간다는 경험적인 결과를 도출해냈으며, 이를 바탕으로 도덕성을 <표-1>과 같이 3수준 6단계로 구분하였다.<sup>11)</sup>

9) 박병춘, 앞의 책, p. 35.

10) D. K. Lapsely(문용린 역), 『도덕심리학』(서울: 중앙적성, 1996), p. 85.

11) 콜버그는 피아제의 이론을 그대로 수용하여, 인지 단계에 대한 특성을 다음과 같이 설명한다. 첫째, 단계란 아동이 동일한 문제를, 연령에 따라 사고하는 혹은 해결하는 양식에서 보여주는 선명하게 구분되는 **질적 차이**를 의미한다.

<표-1> 콜버그의 도덕성 발달 6단계<sup>12)</sup>

수준	단계	무엇이 옳은가	옳은 것을 행하는 이유	단계의 사회적 조망
수준 I : 인습 이전	단계1-타율적 도덕성	처벌받을까봐 규칙을 어기지 않는 것, 복종을 위한 복종, 사람과 재산에 물리적 손상을 입히지 않는 것.	처벌의 회피, 권위자의 우월한 힘.	<b>자기중심적 관점</b> 타인의 이해관계를 고려하지 않음 혹은 타인의 이해관계가 자신의 이해관계와 다르다는 것을 인정하지 않음. 두 개의 관점을 관련 지우지 않음. 행위는 타인들의 심리적 이해관계로 고려되기 보다는 물리적인 것으로 고려됨. 권위자의 조망과 자신의 조망의 혼동.
	단계2-개인주의, 도구적 목적, 교환	누군가에게 직접 이익이 될 때만 규칙을 따르는 것. 자신의 이익과 필요에 부합되도록 행동하고 타인에게도 그렇게 하도록 하는 것. 옳은 일이란 공정한 것, 요컨대 균등한 교환, 거래, 협약이다.	타인들도 제 나름의 이해관계를 가졌음을 인정해야만 하는 세계에서, 자신의 필요와 이해관계를 앞세움.	<b>구체적 개인주의 조망</b> 모든 사람은 추구할 자신의 이해관계를 가지며, 이 이해관계는 갈등하며, 그래서 옳음은 상대적(구체적 개인주의 의미에서)이라는 의식.
수준 II : 인습	단계3-개인 상 호간의 기대, 관계맺음, 끼리 끼리 동조	자기와 가까운 사람들의 기대를 지키는 것, 아들로서의, 형제로서의, 친구로서의 자신의 역할에 대해 사람들이 일반적으로 기대하는 바에 따라 행동하는 것, “선택하게 되는 것”은 중요하며, 선택하다는 것도 선택한 동기를 가지고 타인에게 관심을 보이는 것이다. 또한 선택한다는 것은 신뢰, 충성, 존경, 감사와 같은 상호관계를 지키는 것을 의미한다.	자신의 눈이나 다른 사람의 눈으로 보아서도 선택한 사람이 되려는 욕구. 다른 사람에 대한 배려. 황금률에 대한 믿음. 관행적인 선택한 행동을 뒷받침하는 규칙과 권위를 지키려는 욕망.	<b>다른 사람들과 관계를 맺고 있는 그 개인의 조망</b> 공유된 감정, 합의, 기대가 개인의 이익보다 우선한다는 의식. 구체적인 황금률을 통해 관점들을 관련 지우고, 자신을 다른 사람의 입장에 놓아봄. 일반화된 체계의 조망은 아직 고려되지 않음.

둘째, 이러한 사고양식의 차이는 개인의 발달에서 **불변 계열**, 순서, 연속성을 형성하고 있다. 문화적 요인은 발달을 촉진, 완화, 정지시킬 수는 있으나 그 계열을 변화시키지는 못한다.

셋째, 이와 같은 서로 상이하고 계열적인 사고양식은 각각의 **“구조적 전체”**를 이루고 있다. 어떤 과제에 대한 특정 단계가 고유하게 나타내는 반응은 유사과제에 대한 지식이나 친숙도에 의해 결정되는 구체적 반응을 표상하는 것이 아니다. 그것은 명백히 유사하지 않은 과제들에 대한 반응을 결정해주는 기층적 사고조직, 예컨대 “구체적 조작 수준”을 표상한다.

넷째, 인지단계는 **위계적 통합체**이다. 단계는 공통 기능을 수행하기 위해 점점 더 통합된 구조들의 순서를 형성한다. 따라서 상위 단계는 하위 단계에서 이루어진 구조를 대치(다시 말해 재통합)한다. L. Kohlberg(김민남·진미숙 공역), 『도덕발달의 심리학』(서울: 교육과학사, 2001), pp. 15-16 참고.

12) L. Kohlberg(김민남·진미숙 공역), 위의 책, pp. 164-165.

수준	단계	무엇이 옳은가	옳은 것을 행하는 이유	단계의 사회적 조망
수준 II : 인습	단계 4-사회체 제와 양심	스스로 동의한 현실적 의무를 준수하는 것. 법은 확고한 사회적 의무와 갈등하는 극단적인 경우들을 제외하고는 준수되어야 한다. 옳음은 사회, 집단, 제도에 공헌하는 것이다.	제도의 전체적 기능 인정, “모든 이가 그렇게 한다면”이라는 염려에서 체제과파를 피하는 것, 우리의 규정된 의무를 완수하라는 규양심의 명령 인식.(규칙과 권위에 대한 단계3 믿음과 쉽게 혼돈된다)	<b>사회구조적 관점을 개인 간 합의나 동기로부터 분화시킴</b> 역할과 규칙을 규정하는 체제의 관점을 채택함. 체제에서 차지하는 위치에 의거하여 개인적 관계들을 숙고함.
수준 III : 인습 이후	단계 5-사회계약 내지 유용성과 개인권리	사람들은 다양한 가치와 의견을 가지고 있고, 대부분의 가치와 규칙은 집단에 따라 상대적임을 의식한다. 그러나 이러한 상대적 규칙은 통상 불편부당성을 위해 그리고 사회계약이기 때문에 유지된다. 그러나 생명, 자유와 같은 비상대적 가치와 권리는, 어떤 사회에서도 그리고 다수 의견과도 관계없이 유지되어야 한다.	모든 사람의 복지와 권리 보호를 위해 법을 제정하고 지키려는 사회계약에 의해 성립된 법에 대한 의무감. 가족, 우정, 신뢰, 직무 등에서 자유롭게 맺은 계약에 대한 책무성 인식. 법과 의무는 전체 효용성에 대한 합리적 계산, 즉 “최대다수의 최대 이익”에 기초해 있다는 관심.	<b>사회선행적 조망</b> 합리적 개인의 조망은 사회유대와 계약에 선행하는 가치와 권리를 의식. 합의, 계약, 객관적 불편부당성, 정당한 과정 등 형식적 기제에 의해 조망들을 통합. 도덕적, 법률적 관점을 숙고함, 그 관점들은 종종 갈등한다는 것 그리고 그것들을 통합하기 어렵다는 것을 인식함.
	단계 6-보편적 윤리적 원리	스스로 선택한 윤리적 원리를 따르는 것. 특정한 법과 사회적 합의는 이러한 원리 위에 성립하기 때문에 타당하다. 법이 이 원리들과 충돌할 때 우리는 원리에 따라 행위한다. 원리는 정의의 보편적 원리이다. 즉 인권의 평등과 개인 인격체인 인간의 존엄성 존중이다.	보편적 도덕 원리의 타당성에 대한 합리적 존재로서의 믿음, 그 원리에 대한 개인적 언약.	<b>도덕적 관점의 조망</b> 이로부터 사회적 협약이 도출됨. 인간은 그 자체로 목적이며 또 마땅히 그렇게 대우받아야 한다는 그 엄연한 사실을 그리고 도덕성의 본질을 인식하고 있는 합리적 개인의 조망.

콜버그는 인간의 도덕성이 모든 문화권에서 위와 같은 6단계를 거쳐 발달해 나가는 것은 자연적이고 경험적인 사실이며, 각 단계는 일정한 사고의 구조를 가지고 있어, 더 높은 단계는 낮은 단계보다 철학적으로 더 적절하고 타당한 도덕적 사고를 한다고 주장하였다. 즉, 낮은 단계보다 높은 단계에 있는 사람이 도덕적인 문제를 보다 보편적이고 타당한 방법으로 해결한다는 것이다. 이 때 단계를 구분하는 중요한 기준은 행위의 결과가

아니라 이유이며, 어떤 도덕적 추론 과정을 통해 옳은 행위의 이유를 판단하느냐에 따라 개인의 도덕성 발달 단계는 달라진다.

콜버그에게 있어서 도덕성은 도덕적 갈등 사태를 해결하는데 사용되는 판단의 근거나 이유라고 볼 수 있다. 도덕성은 인간의 이해들 간의 갈등을 어떻게 조정하는가를 결정하는 기본적인 지침을 제공한다. 도덕성은 내용이라기보다는 도덕 판단의 형식적 성격이며, 도덕 원리에 의거한 판단을 의미하는 것이다. 콜버그는 도덕 원리란 보편적인 선택의 양식, 즉 모든 사람들이 모든 상황에서 언제라도 채택하기를 원하는 선택행위의 규칙인데, 이러한 도덕 원리가 곧 정의라고 하였다. 다시 말해, 도덕 원리란 경쟁하는 주장들 간의, 즉 당신과 나의 주장 아니면 당신과 제 3자의 주장들 간의 갈등해소의 원리이며, 주장들끼리의 갈등을 해소하기 위한 단 하나의 원리적 기초가 존재하는 데, 그것이 바로 정의라는 것이다.<sup>13)</sup> 여기서 정의란 공정성으로서의 정의를 뜻하며, 권리의 주장이 상호 대립할 때 이를 도덕적으로 해결해주는 원리로서 평등(equality)과 상호호혜성(reciprocity)의 가치를 포함한다.<sup>14)</sup> 도덕 원리로서 정의는 “모든 사람의 도덕적 권리의 주장을 동등하게 고려하라”고 말한다.

콜버그는 도덕성 발달의 모든 단계에서 정의가 옳고 그름을 판단하는 기준으로 작용한다고 보았다. 정의는 갈등 상황에서 옳은 것이 무엇인지를 결정하는 도덕 원리 혹은 판단의 근거를 의미하므로, 어린 아이라 할지라도 자기 나름의 논리와 생각을 가지고 판단을 내린다는 것이다. 때문에 비록 1단계의 ‘눈에는 눈, 이에는 이’라는 정의감이라 할지라도, 모정의 정의감을 가지고 있다는 것을 인정할 수 있다.<sup>15)</sup> 다만 낮은 단계의 사람에 비해 높은 단계의 사람이 도덕적으로 더 적절한 정의의 원리에 따라 도덕적인 판단을 내리는 것이다. 낮은 단계보다 높은 단계가 더 적절한 정의 개

---

13) L. Kohlberg(김민남·김봉소·진미숙 공역), 『도덕발달의 철학』 (서울: 교육과학사, 2000), p. 79-80.

14) L. Kohlberg & C. H. Levine & A. Hewer(문용린 역), 『콜버그의 도덕성 발달이론』 (서울: 아카넷, 2000), pp. 154-155.

15) L. Kohlberg(김민남·김봉소·진미숙 공역), 위의 책, p. 192.

념을 가지고 도덕적 갈등을 해결하기 때문에, 도덕 발달의 최고 단계인 6 단계의 정의는 규범적인 기준에 비추어 보아 가장 타당한 도덕 판단을 형성한다고 할 수 있다. 또한 도덕 발달 단계들은 위계적인 구조를 이루고 있으므로, 6단계는 도덕성 발달의 최종 목표인 “도덕 이상”이 된다.<sup>16)</sup> 도덕성 발달이 6단계에 도달하게 되면 순수한 도덕적 형식으로서의 정의의 원리 안으로 이전의 모든 판단 형식이 통합된다. 이러한 도덕 원리로서의 정의는 구체적인 행위 규칙이 아니며, 도덕적 갈등 사태를 해결하는 데 있어서 적용되어야 할 유일한 도덕적 행위의 원리가 된다.

콜버그는 정의의 준거로서 보편화가능성과 가역성을 제시했다. 보편화가능성이란 딜레마 속에서 행위자를 위하여 규정되어 있는 특정한 일련의 행위들은 유사한 상황이나 환경에서도 다른 어떤 행위자에게도 적용되는 그런 것이어야 한다는 것이다.<sup>17)</sup> 즉, 도덕 원리로서 정의는 보편적인 선택의 양식이며, 모든 사람들이 모든 상황에서 언제라도 채택하기를 원하는 선택 행위의 규칙을 의미하는 것이다. 또한, 가역성은 도덕적 갈등에 관련된 모든 사람의 입장에서 판단해 보았을 때, 자신과 타인의 입장을 바꾸어도 동의할 수 있음을 의미한다. 콜버그는 가역성을 ‘정의의 의자 찾기’에 비유하여 설명했다. 정의의 의자 찾기란, 오로지 평행화된 요컨대 가역적인 주장만이 살아남을 때까지 도덕딜레마에 연루되어 있는 여러 조망들로 이루어진 원을 중심으로 돌며, 권리나 의무에 대한 갖가지 주장들을 검토하는 것이다.<sup>18)</sup> ‘정의의 의자 찾기’는 각각의 사람들에게 공정하게 균형화된 해결책이 나올 때까지 그 상황에 있는 모든 사람의 입장을 체계적으로 채택해 볼 것을 요구한다. 단계가 높아질수록 각 단계의 도덕 판단은 보다 더 보편적이며 가역적이다. 콜버그에 의하면 도덕성 발달의 최고 단계인 6 단계에 도달한 행위자는 완전히 보편적일 뿐 아니라 가역적인 도덕 판단을

16) 정소훈, “콜버그 『도덕발달의 철학』에서의 정의의 문제”, 경북대학교 동서사상연구소, 『동서사상』 제3집, 2007, p. 128.

17) 김정금, “도덕교육에서의 정의와 배려의 도덕성”, 한국교육철학회, 『교육철학』 제12권, 1994, p. 44.

18) L. Kohlberg(김민남·김봉소·진미숙 공역), 앞의 책, p. 253.

내린다.

결국, 콜버그에게 있어서 도덕성의 핵심은 도덕 판단을 내릴 수 있는 능력이며, 가장 이상적인 도덕적 인간은 보편적인 정의의 원리에 입각하여 도덕 판단을 내릴 수 있는 사람이다. 때문에 도덕교육의 과제는 현재 학생들의 도덕성이 어느 수준에 있는지를 파악하고, 이를 더 높은 수준으로 발달시켜, 궁극적으로 최상의 단계인 정의의 도덕성이 될 수 있도록 돕는 것이다. 이를 위해 콜버그가 제안한 방법은 소크라테스적 대화법에서 영감을 얻은 ‘가설적 딜레마 토론 수업’이다.

도덕교육에 대한 콜버그의 관심은 그의 대학원 제자 블래트(Blatt, 1968)의 연구에서 시작되었다. 블래트는 도덕적 딜레마에 대한 집단토론이 학생들의 도덕 추론을 현 단계보다 한 단계 향상시킬 수 있음을 경험적 연구를 통해 입증하였다. 콜버그는 이를 수용하여, ‘블래트 효과(Blatt effect)’ 혹은 ‘+1전략’으로 불리는 도덕교육 방법을 제시하였다. 이 방법은 학생들에게 인지적 비평형을 유발시키는 가설적인 도덕적 딜레마를 제시하고, 서로 다른 도덕 발달 단계의 학생들을 집단 토론에 참여시킴으로써, 학생들이 인지적 자극을 받아 자신이 속한 단계보다 한 단계 높은 단계로 나아갈 수 있도록 하는 것이다.

콜버그는 ‘교육의 목적으로서의 발달’(Kohlberg & Mayer, 1972)에서 도덕 추론 단계라는 심리적 사실과 교육의 목적으로서의 단계발달을 결합시키려고 시도했다. 이 글에서 콜버그는 첫째, 아동의 발달이 교육의 목적이며 또 목적일 수밖에 없다고 주장했다. 둘째로 그는 아동은 천성적으로 철학자이기 때문에 옳고 그름, 선과 악에 대한 근본적인 철학적 질문을 제기하는 딜레마토론에 참여한다고 생각했다. 셋째, 그는 그러한 딜레마토론이 아동의 도덕 추론 발달을 촉진시킨다는 결론을 내렸다.<sup>19)</sup> 초기에 콜버그는 가설적인 딜레마를 선호하였지만, 이후에 실제적인 도덕 문제에 대한 토론이 도덕 발달에 더 효과적임을 인정하게 되었다. 이러한 변화는 그의

---

19) A. Higgins(1995), W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(Eds.)(문용린 역), 『도덕성의 발달과 심리』 (서울: 학지사, 2004), p. 98.

후기 이론인 정의 공동체적 접근에 잘 드러나 있는데, 이는 III장에서 보다 더 자세하게 살펴볼 것이다.

## (2) 길리건의 배려(care)의 도덕성

길리건은 콜버그의 이론이 정의를 중심으로 도덕성을 이해하는 남성의 윤리라고 지적하며, 여성은 남성과 다른 방식으로, 즉 배려, 책임, 관계를 중심으로 도덕성을 이해한다고 설명하였다. 그녀는 남성과 여성이 서로 다른 도덕적인 지향을 갖는다고 보았다. 남성들은 도덕 판단이나 행동에 있어 정의와 권리 지향의 사고양식을 주로 사용하지만, 여성들은 배려와 책임 지향의 사고양식을 주로 사용한다는 것이다. 이런 관점에서, 길리건은 콜버그의 이론이 남성 중심의 정의의 도덕성만을 강조하여 여성의 도덕성과 도덕 발달을 제대로 설명하지 못했다고 비판하였다. 콜버그의 척도를 따랐을 때 여성의 도덕 발달은 상위 단계에 도달하지 못하고 3단계에 머물게 되며,<sup>20)</sup> 이러한 결과는 여성의 도덕 판단 능력이 남성에 비해 열등하다는 성적 편견을 내포하고 있다는 것이다. 때문에 길리건은 여성의 도덕성을 제대로 설명하기 위해서는 책임과 인간관계에 대한 이해를 도덕 발달의 중심에 두고 있는 배려의 도덕관이 필요하다고 보았다.

그렇다면 도덕성에 있어서 이러한 성차는 왜 나타나는 것일까? 이에 대해 길리건은 위긴스와의 공동연구(Gilligan & Wiggins, 1987)에서 아동기의 불평등과 애착의 경험을 중심으로 성차의 기원을 설명했다. 불평등은 권위있는 성인에 대한 의존성을 아동이 인식함을 반영한다. 아동은 자신이 작고, 권위도 없으며, 능력도 부족하다는 것을 인식하고, 이러한 불평등의 경험 때문에 정의의 문제에 대하여 민감해지게 된다. 그러나 아동은 또한

---

20) 1976년 홀스타인(Holstein)은 콜버그의 채점 규칙에서 남녀 성 편향을 발견하였다. 콜버그 인터뷰 상에서 여성 응답자는 전형적으로 3단계로 채점되는 반면, 남성 응답자는 전형적으로 4단계로 채점된다는 것을 보여준 것이다. 이는 콜버그의 채점 체계가 ‘젊은 백인 남성’을 표본으로 하여 만들어 졌기 때문이라고 홀스타인은 주장했다. 길리건은 이러한 홀스타인의 주장을 반복하여, 여성의 관점과 여성의 독특한 윤리성이 평가절하되었고, 아동의 사고와 동일하게 분류되었다고 비판하였다. D. K. Lapsely(문용린 역), 앞의 책, pp. 217-219 참고.



부모와의 관계에서 애착과 사랑을 경험한다. 이 관계 속에서 아동은 남을 배려하고, 감정을 조절하며, 타인과의 관계를 유지하는 방법을 배운다. 이러한 애착의 경험은 배려의 문제에 대하여 아동이 민감해지도록 만든다. 소년과 소녀는 모두 불평등과 애착을 경험함으로써 정의와 배려를 이해하게 되지만, 후의 성역할 사회화로 인해 두 가지 지향성 중에 하나에 강조점을 두게 된다. 어머니와 강하게 애착되어있고 동일시하는 소녀에게는 불평등의 경험이 두드러지지 않으며, 관계 형성과 배려의 기준에 부합한 자아가 형성된다. 반대로 소년은 어머니와의 애착을 유지하면서도 아버지와 동일시하도록 요구받게 되며, 독립성과 분리를 강조하는 정의의 기준에 부합하여 자아를 형성하는 것이다.<sup>21)</sup> 길리건의 설명에 따르면 이런 초기 아동기의 경험으로 인해, 남아는 독립이나 개인화, 평등, 공정성을 강조하는 정의의 도덕성을 더 강하게 형성하게 되고, 여아는 애착, 인간관계, 상호의존성, 책임 등을 강조하는 배려의 도덕성을 더 강하게 지니게 된다.

이처럼 길리건은 남성과 여성이 다른 도덕적 지향을 지니고 있으며, 정의와 배려의 도덕성은 서로 구별되는 특성을 지니고 있다는 입장을 취하고 있다. 남성들에게 지배적으로 나타나는 정의의 도덕성은 공정성과 평등을 추구하는 추상적 원리의 도덕성이다. 또한 그것은 자아와 타인들과의 관계에 있어서 자아를 자율성, 분리, 초연함으로 규정한다. 반면에 여성들에게 지배적으로 나타나는 배려의 도덕성은 상황적 해석을 강조한다. 이는 상호의존성, 애착, 그리고 타인에 대한 따뜻한 배려에 기반을 둔 자기 이해와 구체적인 개인들에 대한 책임을 중요시 여긴다. 길리건이 제시한 배려의 도덕성의 특성은 콜버그 이론과의 비교를 통해 더 확실하게 파악할 수 있다. 브래벡(Brabeck)은 이러한 차이를 <표-2>와 같이 정리하였다.

---

21) D. K. Lapsely(문용린 역), 앞의 책, pp. 228-229.

<표-2> 길리건과 콜버그 이론의 차이점<sup>22)</sup>

구분	따뜻한 배려와 책임감의 도덕성(길리건)	정의의 도덕성 (콜버그)
근본적인 도덕적 명령	비폭력 / 따뜻한 배려	정의
도덕성의 요소들	자아와 타인들에 대한 책임감 관계들 따뜻한 배려 동정심 조화 이기심 / 자기 희생	자아와 타인들에 대한 권리들 개별성에 대한 신성함 공정성 존경 호혜성 규칙 / 법칙성
도덕적 딜레마의 본질	조화의 관계성에 대한 위협	갈등을 일으키는 권리들
도덕적 의무의 결정 요인	관계들	원리들
딜레마 해결의 인지적 과정	귀납적 사고	형식적 / 연역 논리적 사고
도덕적 행위자로서의 자아관	연관된, 부수적인 자아	분리된, 개별적인 자아
정서의 역할	따뜻한 배려와 동정심을 동기화 시켜줌	구성 요소가 아님
철학적 지향	현상학적 (상황적 상대주의)	합리적 : 보편적인 정의의 원리
발달 단계들	1. 개인적 생존 1-A 이기심에서 책임감으로 2. 자기 희생과 사회적 동조 2-A 선택에서 진리로 3. 비폭력의 도덕성	1. 벌과 복종 2. 도구적 교환 3. 인간관계적 동조 4. 사회 체계와 양심 유지 5. 일차적 권리와 사회 계약 6. 보편적이 윤리적 원리

22) M. Brabeck, "Moral Orientation : Alternative Perspective of Men and Women", in R. Knowles & G. F. Mclean(Eds.), *Psychological Foundations of Moral Education and Development : an Integrated Theory of Moral Development and Character Development : An Integrated Theory of Moral Development* (Washington D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy, 1992), p. 69. / 박병기 · 추병완, 앞의 책, pp. 289-290 재인용.

첫째, 근본적인 도덕적 명령을 콜버그는 정의로 보지만, 길리건은 배려라고 보고 있다. 둘째, 콜버그는 권리, 공정성, 존중, 규칙 등을 그리고 길리건은 관계, 배려, 조화, 이타심 등을 도덕성의 요소들로 중시한다. 셋째, 도덕적 의무의 결정 요인을 콜버그는 원리로 바라본 반면, 길리건은 관계라고 본다. 넷째, 콜버그는 도덕적 자아를 분리되고 추상적이며 개인적인 자아로 보는 반면, 길리건은 관계 속의 자아, 연관된 자아로 파악한다. 다섯째, 콜버그는 정서의 역할을 거의 고려하지 않으나, 길리건은 정서가 배려와 동정심을 동기화시켜 준다고 본다. 여섯째, 철학적으로 콜버그는 합리적이고 보편적인 정의의 원리를 추구하는 반면, 길리건은 현상학적, 상황적 상대주의적 입장을 지향한다. 끝으로 도덕성 발달 단계에서 길리건은 콜버그의 도덕 추론 단계를 남성 위주의 발달 단계라고 비판하며, 여성들의 도덕성 발달 단계를 3수준 2과도기의 5단계로 제시한다.

길리건은 임신중절 딜레마에 대한 여성들의 면담을 통해 배려 중심의 도덕성 발달 단계를 정리하였다.<sup>23)</sup> 길리건은 정의의 도덕관에서 설명하는 남성들의 도덕 발달은 평등과 상호성의 논리와 관련이 있지만, 여성들에게 있어서 도덕 발달은 책임과 인간관계에 대한 그들의 이해가 변화하는 것과 직결되어 있다고 보았다. 이는 여성들이 도덕 문제를 권리와 규칙의 문제가 아니라 인간관계에서의 배려와 책임의 문제로 구성하기 때문이다.

발달의 순서는 다음과 같다. 먼저 첫 단계에서 여성은 자신의 생존을 확보하기 위하여 자신만을 배려한다. 그 다음에 첫 단계에서 자신이 내렸던 생존 위주의 판단이 이기적이라고 자기비판하는 과도기가 뒤따른다. 여성이 이렇게 자기비판을 한다는 사실은 그녀의 사고에서 자아와 타아의 연결에 대한 새로운 이해가 형성되고 있음을 암시하는데, 이러한 이해가 선행되어야만 여성은 책임의 개념을 받아들여 두 번째 관점을 채택할 수 있게 된다. 두 번째 관점에서 특기할 만한 것은 책임에 대한 이해가 더욱 정교화되었다는 점과 이러한 책임관이 자신에게 의존하는 사람과 자신보다 열등한 사람을 배려하고자 하는 여성의 모성적 도덕과 결합되었다는 점이

23) C. Gilligan(허란주 역), 『다른 목소리로』 (서울: 동녘, 1997), pp. 151-153.

다. 이 관점에서 선행은 다른 사람을 배려하는 것과 동일시된다. 그러나 배려의 대상이 다른 사람들에게만 국한될 때, 여성 자신은 배려의 대상으로부터 제외되어 인간관계의 평형 상태가 깨어지기 때문에 두 번째의 전이가 일어난다. 여성이 자기희생과 배려를 혼동하게 된 것은 그녀가 전통적인 의미에서의 배려를 순응과 동일시하고, 인간관계에 있어서 타아와 자아 사이의 불평등을 단순히 받아들였기 때문인데, 이제 여성은 이러한 혼동에서 벗어나기 위해 인간관계를 새롭게 고찰하게 된다. 이러한 재고찰을 통해서 여성은 세 번째의 관점을 채택하게 되는데, 이 과정에서 인간관계가 상호적이라는 것을 인식하게 되며, 타아와 자아의 연결을 새롭게 이해함으로써 이기심과 책임의 대립을 해소하게 된다.

배려의 원리는 도덕 판단에 적용되는 원리로서 여성이 스스로 선택한 것인데, 이것은 구체적인 인간관계와 그 속에서 일어나는 심리적 대응들에 대한 분석에서 도출되었다는 점에서 심리적이지만, 동시에 모든 구체적 상황에서 일어나는 착취와 가해를 부도덕한 것으로 규정한다는 점에서 보편적인 도덕 원리가 된다. 배려의 도덕성에서 전제되는 것은 자아와 타아가 상호의존적이라는 것이다. 위에서 언급된 세 개의 관점들과 두 단계의 과도기들은 바로 이러한 상호의존성을 이해하는 여러 가지 방식들이라고 볼 수 있다. 이 관점들과 과도기들의 순서에 반영된 핵심적인 것은 폭력이 중국에는 모두에게 파괴적이고, 배려의 활동이 자아와 타아를 동시에 고양시킨다는 인식인데, 이러한 인식은 사람들이 상호 연결되어 있다는 사실의 의해 뒷받침된다.

길리건이 이상적으로 생각했던 도덕적 발달은 전통적으로 여성의 미덕으로 여겨진 모성적 배려나 천사의 도덕이 아니라 자신과 타인을 같이 배려하고, 관계 속에서 상호작용하는 3수준의 단계이다. 길리건은 타인을 배려하는 것 뿐 아니라 자신을 배려하는 것도 도덕의 영역에 포함됨을 여성들이 깨달으면서 자비의 개념은 정의의 개념과 결합된다고 생각했다. 또 배려의 명령이 다른 사람에게 피해를 주지 말라는 명령에서 사회적 관계에 대해 책임지라는 책임의 명령으로 확대될 때, 여성들의 인간관계관은 도덕

적 강점이 될 수 있다고 보았다.<sup>24)</sup>

교육에 있어서 길리건은 정의와 배려의 목소리 모두의 발달이 촉진되어야 하며, 이를 위해 콜버그식의 도덕 발달 방안 뿐 아니라 배려를 위한 교육 방안이 필요하다고 주장하였다. 일찍이 길리건은 여성들과의 내밀한 면담 과정을 통해 여성의 도덕적 정향인 배려의 목소리를 담아내었다. 이는 콜버그의 가설적 도덕 딜레마가 아닌 실제 생활의 도덕적 갈등과 선택 상황에 관해 담고 있는 이야기를 탐구하는 맥락에서 그들 자신의 언어로 사람들에 관한 조심스런 추적을 강조하는 개방형식으로 전환할 때 가장 분명하게 나타난다. 길리건은 배려의 발달을 위한 도덕교육에 있어서도 이런 관점을 적용하였다. 상황의 특수성과 배려의 목소리로 표현되는 타인에 대한 이해에 초점을 맞추면 대화식의 사고 유형과 보다 맥락적인 삶의 방법이 나타난다는 것이다.<sup>25)</sup>

이를 위해 길리건은 우선, 학교에서 수학과 과학 과목 뿐 아니라 배려의 목소리를 반영하고 있는 역사와 문학 과목을 동등하게 가르칠 것을 제안하였다. 다음으로 그녀는 아동이나 청소년에게 실생활에서의 도덕 경험에 대해 자신의 이야기를 할 기회를 주어야 한다고 주장했다. 이러한 서사적 접근(narrative approach)은 학생들에게 그들 자신의 도덕 이야기를 말하게 함으로써 ‘저술’ 과정을 통해 자신의 권위와 책임감을 표현하고 향상시키는 기회를 제공해준다. 구체적인 방법으로 학생들로 하여금 상호간에 심층적 인터뷰를 해보도록 하는 일, 작문과제를 부여하는 일, 개인저널을 쓰도록 하는 일, 연극을 통해 자신의 경험을 표현해 보도록 하는 일 등을 활용할 수 있다. 마지막으로 길리건은 교사에게 학생들의 목소리에 대해 개방성과 인내심을 발휘할 것을 요구하며, 특히 소녀와 여교사의 긍정적이고 인간적인 관계의 중요성을 강조했다.<sup>26)</sup>

---

24) C. Gilligan(허란주 역), 앞의 책, p. 267.

25) L. M. Brown & M. B. Tappan & C. Gilligan(1995), W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(Eds.)(문용린 역), 앞의 책, p. 419.

26) L. M. Brown & M. B. Tappan & C. Gilligan, 위의 글, pp. 420-421 참고.

### (3) 정의와 배려 사이의 논쟁

콜버그 이론에 대한 길리건의 비판에서 시작된 정의와 배려를 둘러싼 논쟁은, 이후 콜버그와 길리건을 포함하여 다양한 학자들 사이에서 활발히 전개되었다. 이러한 논쟁은 크게 두 가지 측면에서 전개되었는데, 첫째는 도덕성과 도덕 발달에 있어서 성차의 존재 여부에 관한 문제이고, 둘째는 정의와 배려의 관계와 우선성에 관한 것이다.

첫 번째 논쟁과 관련하여, 콜버그는 레빈과 휴어와의 공동 연구(Kohlberg & Levine & Hewer, 1983)에서 정의와 배려가 상이한 발달경로를 밟는다는 길리건의 주장을 반박했다. 이들은 정의에 대한 관심과 배려에 대한 관심은 서로 분리하기 어렵다고 보았다. 남성 또한 배려의 능력을 갖고 있으며, 배려와 정의 사이에서 긴장과 갈등을 야기할 필요가 없으며 오히려 배려가 정의와 일치하는 반응으로 통합될 수 있는데, 특히 인습 이후 수준에서 그러하다는 것이다.<sup>27)</sup>

도덕성의 성차에 관해 길리건의 이론을 반박한 대표적인 사례는 워커(Walker)의 연구이다. 워커(1984, 1986b)는 콜버그의 측정을 이용하여 도덕 추론 발달에서 성차를 조사했던 모든 연구들과 문헌들을 개관하였다. 워커의 개관에는 총 10,637명의 피험자를 포함하는 152개의 표집을 가진 80개의 연구가 포함되었다. 152개의 표집 중에서 130개(85.5%)라는 막대한 다수가 무의미한 차이를 나타냈다. 여성은 9개의 표집(5.9%)에서 더 높은 점수를 받았고, 반면에 남성은 13개의 표집(8.6%)에서 더 높은 점수를 받았다. 남성과 여성의 차이가 나타나는 것은 교육이나 직업 수준이 다를 경우였고, 교육 수준을 통제한 모든 경우에서 도덕 추론의 성차는 나타나지 않았다.<sup>28)</sup> 또 워커의 실생활 딜레마 분석에서 배려지향성을 가진 사람은 정의지향성을 가진 사람보다 도덕 발달이 더 높은 수준에 있는 것으로 나타났다.<sup>29)</sup> 이러한 연구 결과를 바탕으로 워커는 콜버그의 이론과 점수 체계

27) L. Kohlberg & C. H. Levine & A. Hewer(문용린 역), 앞의 책, p. 214.

28) L. J. Walker(1995), W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(Eds.)(문용린 역), 앞의 책, pp. 147-148.

29) L. J. Walker(1995), 위의 글, p. 149.

가 성적 편견을 지니고 있다는 길리건의 주장을 논박했다.

히긴스(Higgins, 1983)의 연구는 학교 딜레마에서 남녀 모두가 정의와 배려의 지향을 사용한다고 보고했다. 두 지향을 사용하는 데 나타난 주요한 차이는 제시된 딜레마의 유형과 학교 상황의 사회 도덕적 분위기 때문이었다. 예컨대, 다른 학생을 돕는 데 대한 딜레마는 배려 지향을 이끌어낸 반면에, 절도에 대한 딜레마는 정의 지향을 이끌어냈다. 그러나 가장 뚜렷한 차이는 딜레마의 차이나 성의 차이가 아니라, 학교 환경의 성격에 따른 차이였다. 요약하면, 이 연구는 두 지향 모두가 양성을 통해 사용되는데, 어느 지향을 더 선호하는가는 도덕 문제의 유형과 딜레마가 놓여 있는 환경의 사회 도덕적 분위기에 달려있다는 점을 시사한다.<sup>30)</sup>

반면에 라이언스(Lyons, 1983)의 연구는 길리건의 입장을 지지한다. 라이언스는 8~60세에 걸친 중상류 계층의 36명을 대상으로 진행한 연구에서, 남성과 여성이 두 가지 도덕성을 함께 사용하지만, 배려에 대한 고려는 여성에게서, 정의에 대한 고려는 남성에게서 더 빈번히 나타난다고 분석하였다. 이 연구는 도덕적 결정에 있어 개인들은 정의와 배려의 두 가지 종류의 고려를 한다는 길리건의 주장을 뒷받침한다.<sup>31)</sup>

길리건과 아타누치(Attanucci, 1988)는 남녀 청소년과 성인으로 구성된 총 80명(남 46명, 여 34명)을 표본으로 도덕적 지향과 성과의 관계를 연구했다. 이 연구에 의하면 대다수의 사람들(80명중 55명)은 두 지향을 모두 사용했는데, 이런 결과는 도덕적 갈등을 해결하는데 단일한 목소리에 한정되지 않음을 보여준다. 이에 비해 배려 또는 정의의 한 목소리만 사용한 사람은 25명(31%)이었다. 53명(2/3)은 한 목소리가 다른 목소리에 비해 지배적인 현상을 보여주었다. 오직 3/1만이 두 목소리를 모두 고려하면서도 어떤 목소리도 75% 이상을 차지하지 않았다.<sup>32)</sup> 이 연구에서 길리건과 아

---

30) L. Kohlberg & C. H. Levine & A. Hower(문용린 역), 앞의 책, pp. 209-210.

31) N. Lyons, "two perspectives: On Self, Relationships, and Morality", *Harvard Educational Review*, Vol. 53, no.2, May, 1983, pp. 125-145.

32) C. Gilligan & J. Attanucci, "two Moral Orientation", in C. Gilligan, J. Ward & J. Taylor(Eds), *Mapping the Moral Domain* (Cambridge: Harvard University Press, 1988), pp. 21-48.

타누치는 모든 여성들이 배려의 목소리를 지배적으로 선호하는 것은 아닐지라도, 배려의 목소리가 지배적인 대상들은 거의 여성들이라고 지적했다. 이와는 반대로 한 목소리가 지배적인 남성의 대다수는 정의의 목소리를 선호했다. 즉 남성과 여성이 두 가지 지향을 모두 사용했지만, 배려에 초점을 맞춘 딜레마는 여성들에 의해 더 잘 표현되고, 정의에 초점을 맞춘 딜레마는 남성들에 의해 더 잘 표현된다는 것이다.

정의와 배려를 둘러싼 두 번째 논쟁은 두 도덕성의 관계와 우선성에 관련된 것이다. 콜버그를 비롯한 정의윤리학자들은 정의가 배려를 포함한다는 입장을 유지하였다. 반면, 길리건은 초기에는 정의와 배려의 동등한 관계를 주장하였으나, 후기에는 나딩스와 같이 배려의 우선성을 강조하는 입장으로 변경하였다.

우선 콜버그는 길리건의 이론이 도덕심리학이 아닌 자아심리학의 연구 결과라고 비판하며, 정의와 구별되는 다른 도덕성이 측면이 존재한다는 주장을 거부하였다. 후에 콜버그는 길리건의 문제 제기를 일부 받아들여, 자신의 가설적 딜레마와 채점체계가 포괄적인 것인 아님을 인정하였다. 그러나 그는 6단계에서는, 정의와 배려가 통합되어 하나의 도덕 원리를 형성한다고 주장했다.<sup>33)</sup> 정의와 배려의 윤리는 모두 인간을 목적으로 대우하고 있기 때문에 보다 높은 단계에서 통합된다는 것이다. 또 콜버그는 정의는 배려의 필수조건일 수 있으나, 그 역은 성립되지 않는다고 보았다. 즉, 콜버그는 정의의 우선성을 지지하며, 도덕성의 최고 수준에서 배려는 정의의 원리에 포함될 수 있다는 입장을 견지한 것이다.

초기 길리건은 정의와 배려의 상호보완성을 강조하였다. 도덕적 성숙은 남녀 모두 정의와 배려가 상호보완적이라는 것을 인식하고, 권리와 책임의 화합을 추구할 때 이뤄진다는 것이다.<sup>34)</sup> 그녀는 정의의 윤리는 모든 사람은 동등하게 대우받아야 한다는 평등의 전제로부터 발달해 나가는 것인 반면에, 배려의 윤리는 어느 누구도 해로움을 입어서는 안 된다는 비폭

33) L. Kohlberg & C. H. Levine & A. Hower(문용린 역), 앞의 책, p. 200.

34) C. Gilligan(허란주 역), 앞의 책, pp. 289-290 참고.



력의 전제에 그 기반을 두고 있으나, 성숙해짐에 따라서 두 관점들은 수렴하게 된다고 보았다.<sup>35)</sup> 길리건에 따르면, 도덕적으로 성숙한 사람은 정의와 배려의 도덕성을 다 포함하는 포괄적 도덕성을 발달시킨 사람을 의미한다. 이런 관점에서 길리건은 교육에 있어서도 정의와 함께 배려의 발달을 본질적인 것으로 간주하여, 배려를 남성과 여성 모두에게 교육해야 한다고 주장했다.

그러나 후기로 들어서면서 길리건은 배려가 정의보다 더 우월하다는 쪽으로 기울었다. 그녀는 사람들이 정의와 배려의 관점을 모두 인식하고 있음에도 불구하고, 오직 하나의 관점만을 적용하여 도덕적 갈등을 정의하거나 해결하려고 한다고 말했다. 그녀는 또 후기 저작에서 도덕적 성숙은 정의 지향정보다는 배려 지향성의 우선적 획득으로 가능하며, 우리는 배려적 관점 위에서 보다 확고하게 설 수 있다고 주장하였다. 이러한 주장에는 배려의 추론적 가치를 높이려는 의도가 반영되어 있다.<sup>36)</sup> 길리건의 배려의 관점을 윤리학적으로 보다 체계화된 이론으로 발전시킨 나딩스(Noddings) 또한 배려의 우선성을 주장했다. 나딩스는 도덕적 문제를 해결함에 있어서 정의는 필요하지만 충분하지 못하다고 지적하며, 배려를 중심으로 한 정의와의 통합을 제안했다.

정의와 배려를 둘러싼 논쟁들을 바탕으로 우리는 도덕성에 대한 이해에 있어서 다음과 같은 의미를 얻을 수 있다. 우선, 도덕성의 성차의 유무와 관계없이, 남성과 여성 모두에게 정의의 관점과 배려의 관점이 함께 요구된다는 것이다.<sup>37)</sup> 도덕성의 성차를 인정하는 많은 입장에서는 높은 수준의 도덕적 성숙의 단계에서는 남녀 모두 정의와 배려를 통합적으로 활용한다고 본다. 성차의 존재를 지지하는 입장에서도 차이가 있다는 경험적 사

35) C. Gilligan(허란주 역), 앞의 책, p. 304.

36) L. J. Walker, "Gender and Morality", in M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006), p. 104.

37) 콜비와 데이먼(Colby & Damon, 1992)의 연구에서 도덕적 귀감들(moral exemplars)은 일상적인 삶에서 도덕적 딜레마 및 이슈들을 다룰 때 정의와 배려적 고려를 통합하는 경향이 있다고 보고되었다. M. S. Katz & N. Noddings & K. A. Strike(Eds.)(윤현진 외 공역), 『정의와 배려』(서울: 인간사랑, 2007), p. 84.

실이 곧 남녀가 서로 다른 도덕성을 발달시켜야 한다는 주장으로 귀결되지 않는다.<sup>38)</sup> 결국, 정의와 배려는 특정 성에게 요구되는 특수한 윤리가 아니라 양성 모두에게 필요한 도덕적 지향이라는 것이다.

다음으로, 정의와 배려의 관계를 둘러싼 논쟁에서, 학자들은 각각의 우선성에 대해서는 입장 차이가 있으나, 궁극적으로 두 가지 도덕성의 상호보완 혹은 통합을 지향한다는 점에서 공통적이다. 정의와 배려의 독립성을 인정하지 않는 이론들은 이미 하나의 도덕성 안에 다른 하나가 포함되어 있음을 주장한다. 또 정의와 배려의 독립성을 주장하는 이론 역시, 어느 한 가지에 우선성을 두거나 혹은 동등한 관점에서 상호보완이나 통합의 필요성을 제기한다. 결국 도덕성 발달의 이상적 차원에서, 두 가지의 도덕적 지향은 어떤 방식으로든 통합된 형태를 띠게 된다는 것이다. 이는 도덕적 인간을 기르고자 하는 도덕교육에 있어서도 정의와 배려의 통합적 관점을 기반으로 한 접근이 필요함을 시사해 준다.

## 2. 정의와 배려의 통합 이론

### (1) 정의 중심의 배려 통합

정의를 중심으로 배려를 통합하고자 하는 이론적 시도는, 주로 콜버그의 후학들을 중심으로 이루어졌다. 그중에서도 레스트(Rest)는 콜버그의 인지중심의 도덕성 개념이 지닌 한계를 극복하고, 도덕적 정서와 행위를 포함하는 다양한 차원으로 도덕성을 설명하고자 하였다. 레스트는 정서가 완전히 없는 인지란 없으며 인지적 측면이 전적으로 결여된 도덕적 정서도 없고, 따라서 도덕행동을 촉진시켜 주는 정서와 인지로부터 분리된 도덕행동이란 없다는 관점을 유지하였다.<sup>39)</sup>

---

38) 길리건은 정의와 배려를 여성과 남성 모두에게 발달시켜야 한다고 했으며, 나딩스는 배려가 여성의 경험에 근거한 것이라는 것을 부정하지는 않으나 여성의 경험에서 일어난 윤리적 지향이 여성에게 제한될 필요는 없다고 주장했다. 고미숙, 『대안적 도덕교육』 (서울: 교육과학사, 2005), pp. 341-342 참고.

레스트는 도덕적 행위를 산출하는 과정을 네 가지로 정리하여 4구성요소모형을 제시하였다. 이러한 4구성요소에는 도덕적 민감성, 도덕적 판단, 도덕적 동기화, 그리고 도덕적 품성이 포함된다. 여기서 레스트는 콜버그의 이론을 두 번째의 구성 요소인 도덕적 판단에 위치시켰고, 길리건의 이론과 관련된 것으로는 도덕적 민감성과 동기화를 제시하였다. 레스트의 모형은 어떻게 해야 할 것인가에 관한 도덕적 숙고를 안내하는 절대적인 보편적 원리들을 포함하고 있고, 또한 어떤 선택으로 인해 영향을 받을 개인들에 대한 맥락적으로 상대적인 반응들을 포함하고 있다. 콜버그의 정의의 보편적 원리는 전자와 관련된 것인 반면, 길리건의 배려의 윤리 및 책임의 도덕성은 후자와 관련된 것이다.<sup>40)</sup> 레스트는 전체적인 도덕성을 단순히 공감능력 혹은 정의에 대한 단순한 개념 혹은 이타적이 되기 위한 유전적인 성향이나 모델에 대한 단순한 모방으로 생각하는 것은 잘못이라고 지적하며, 도덕 발달은 모든 상황에서 그가 주장한 4가지 요소 과정들 모두가 결합될 때 효과적으로 일어난다고 주장했다.<sup>41)</sup>

또 레스트를 포함하여, 나바에즈(Narvaez), 버브와(Bebeau), 쏘마(Thoma)와 같은 신콜버그주의자들은 경제학에서 거시 경제학과 미시 경제학을 구분하듯이, 거시적 도덕성과 미시적 도덕성을 구분하였다. 거시적 도덕성은 사회적 수준에서 협동이 가능하도록 하는 공식적 사회구조, 즉 사회체제에 관한 것이다. 여기에서는 혈족, 친구 및 친숙한 사람들과의 상호관계가 아니라, 잘 모르는 사람, 경쟁자, 그리고 다양한 민족 및 종교들 간의 상호관계에 초점을 맞춘다. 거시적 도덕성에서 핵심적인 개념은 사회 정의와 공정성을 들 수 있다. 반면에 미시적 도덕성은 일상적인 삶에서 타인들과의 관계를 형성하는 측면에 중점을 둔다. 미시적 도덕성의 중요한 예로는 일상적으로 상호 작용하는 사람에게 도움을 주거나 예의를 갖추는 것, 친숙한 관계에서 배려하는 것, 약속을 잘 이행하는 것, 일상적인 상호

39) D. Narvaez & J. Rest(1995), W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(Eds.)(문용린 역), 앞의 책, p. 490.

40) 정창우, 앞의 책, p. 325.

41) D. Narvaez & J. Rest, 위의 글, p. 503.

관계에서 겸손하고 책임을 다하며 공감적 태도를 갖는 것 등을 들 수 있다.<sup>42)</sup>

신콜버그주의의 관점에 따르면, 거시적 도덕성의 차원에서는 콜버그가 제시한 정의의 원리가 요청된다. 거시적 도덕성과 관련된 문제에 대한 해결책을 추구할 때는 배려를 강조하는 3단계의 방법으로는 불충분하며, 공정성의 원리에 바탕을 둘 필요가 있다. 반면에 미시적 도덕성 차원에서 발생하는 문제들을 해결하는 데 콜버그의 이론은 한계가 있으며, 길리건의 배려적 관점이 더 적합하다. 신콜버그주의자들은 거시적이고 미시적인 도덕성 간의 연결과 통합을 추구하지만, 거시적 도덕성의 문제에 보다 많은 관심을 두고 있음을 인정했다. 이들의 이론은 정의와 배려가 모두 필요함을 보여주지만, 정의를 보다 중심에 두고 있는 것이다.

콜버그적 관점을 더 선호하는 위커 역시 정의를 강조하면서도 배려와의 통합의 필요성을 주장했다. 위커는 도덕성의 성차에 대한 길리건의 주장을 반박하는 연구를 통해, 도덕 발달의 높은 단계에 있는 개인들은 배려와 정의 추론 두 가지를 모두 가지고 있으며, 이를 통합하려고 한다고 주장했다. 그리고 이는 원리화된 도덕적 사고가 배려와 정의 지향 모두를 포함한다는 콜버그의 개념과 크게 벗어나지 않는다는 것이다.<sup>43)</sup>

위커는 도덕성을 상호작용적인(interpersonal) 요소와 개인 내적(intrapersonal) 요소로 구분하였다. 그는 상호작용적인 요소는 권리와 행복에 관한 충돌의 판결과 같이 사회적 상호작용의 규제와 관련된 것으로, 의무론적 관점이 반영된 콜버그의 도덕심리학에서 잘 다루어지고 있다고 보았다. 반면에 개인 내적 요소는 정체성, 삶의 목표, 인격, 개인의 기본 가치 등을 포함한 것으로 콜버그의 패러다임에서 무시되어 온 것들이라고 설명했다. 위커는 길리건의 이론이 콜버그의 패러다임이 도덕영역의 범위를 충분히 포괄하지 못했다는 인식을 갖도록 하는 데 기여하였다고 평가했다.<sup>44)</sup>

그러나 그는 배려가 도덕적 삶의 실현을 위해 중요한 측면이지만, 그

---

42) 정창우, 앞의 책, p. 59.

43) L. J. Walker(2006), 앞의 글, p. 105.

44) M. S. Katz & N. Noddings & K. A. Strike(Eds.)(윤현진 외 공역), 앞의 책, p. 19.

자체로는 불충분하고 불완전하다는 점을 인식해야 한다고 지적했다. 배려는 성숙한 도덕적 의사결정에 중요한 것으로 간주되는 불편부당성과 보편화 가능성의 개념을 포함하지 않으며, 일상생활에 내재되어 있는 책임의 갈등을 해결하는 내재적 메커니즘을 지니고 있지 않다는 것이다.<sup>45)</sup> 따라서 위커는 도덕적 인간이란 정의와 배려적 도덕 지향성 중에 어느 한 가지를 배타적으로 소유한 사람이라는 관점보다는 정의와 배려의 도덕성을 함께 갖춘 사람이라고 보아야 한다고 주장했다. 즉 도덕적인 인간의 모습은 ‘각 개인의 행복에 대한 배려적 관심을 유지하면서도 정의와 같은 보편적인 도덕 원리에 부합되는지에 관한 합리적이고 사려 깊은 판단을 통해 도덕적 선택을 하는 사람’으로 볼 필요가 있다는 것이다.<sup>46)</sup>

## (2) 배려 중심의 정의 통합

길리건의 배려의 개념을 윤리학적·교육학적으로 보다 체계화된 이론으로 발전시킨 나딩스는 ‘배려를 중심으로 한 정의와의 통합’을 강조했다. 그녀는 도덕적 판단에 대한 고찰을 통해 아무것도 얻을 수 없는 것은 아니지만, 도덕적 판단의 연구에 대한 오래 지속된 강조가 도덕적 논의에서 심각한 불균형을 초래했다고 보았다. 때문에 윤리를 배려위에 구축하는 것이 합당하다는 것이다.<sup>47)</sup> 그러면서도 나딩스는 정서주의자라는 호칭을 거부하면서, 윤리적 행위로부터 사고와 추론을 사라지게 할 수는 없으며, 윤리적 정서에 도움이 되고자 사고를 첨가해야 한다고 주장했다.<sup>48)</sup>

또 나딩스는 도덕적 이슈들을 해결할 때 정의는 필요하지만 충분하지 않다고 보았다. 실제 도덕 문제와 관련된 사례에서 정의와 배려 간 분리가 명료하지 않고, 정의 진영 내에서의 분파도 클 수 있으며, 배려 논의가 정의옹호론자들에 의해 제기된 주장을 더욱 풍부하게 할 수 있다는 것이다.

45) L. J. Walker(2006), 앞의 글, pp. 105-106.

46) M. S. Katz & N. Noddings & K. A. Strike(Eds.)(윤현진 외 공역), 앞의 책, p. 20.

47) N. Noddings(1984), 앞의 책, p. 28.

48) N. Noddings(1984), 위의 책, p. 171.

그녀는 정의로운 판단에 도달했을 때에도 여전히 윤리적 작업이 많이 남으며, “정의를 떠나는 곳에서 배려가 뒤처리한다”고 강조했다. 나아가 정의로운 결정이 그 영향을 받는 사람들이 추구하는 선과 가치에 대한 논의를 반영하며 적절히 이루어지기 위해서는 숙고 단계에서의 배려 담론이 필요하다고 덧붙였다.<sup>49)</sup> 나딩스는 배려담론이 기본적으로 좁은 시각의 정의를 더욱 풍부하게 해준다고 보았다. 예를 들어, 정의는 교육정책을 결정함에 있어 평등주의적 정책을 입안할 때 적용할 수 있고, 배려는 그 정책을 정교화하고 수행할 때 적용할 수 있다.

나딩스는 배려의 관점이 사회문제에 대한 접근방법으로서의 자유주의를 전적으로 거부하지는 않으나, 잘못된 보편주의를 인정하는 대신에 심각하면서 제거하기 어려운 차이점을 선택된 전략으로 인식해야한다고 주장했다.<sup>50)</sup> 나딩스는 ‘평등보다 더 좋은 길은 무엇인가’를 물으며, 건전한 배려를 통해 정의의 목적을 달성하면서도 그 대상이 되는 사람들을 만족시킬 수 있는 해결방법을 찾을 수 있음을 강조했다.

헬드(Held)는 배려와 정의의 관계를 상보적으로 보면서도 배려를 정의보다 더 포괄적이고 기본적인 것으로 보고 있다. 헬드는 정의와 배려를 공사 영역으로 이분화하는 입장에 반대하면서, 정의의 영역에서도 배려가, 배려의 영역에서도 정의가 요청된다고 주장했다. 예를 들어 배려가 강조되는 가정에서도 남녀 차별, 부부간의 불평등한 관계 등을 시정하기 위해 배려와 함께 정의가 요청되고, 정의가 강조되는 국가 안에서 빈민, 약자 등을 위한 복지정책을 실시할 때도 정의와 함께 배려가 요청된다는 것이다.<sup>51)</sup>

헬드는 우리가 배려 없이는 삶을 영위해 갈 수 없다고 지적했다. 모든 사람들은 어린 시절에 많은 배려를 필요로 하고, 대부분의 사람들은 배려의 관계를 일생 동안 필요로 하고 원한다는 것이다. 비록 정의가 가장 중요한 도덕적 가치이지만 사람은 정의 없이도 살 수 있고, 그러한 삶이 적

49) N. Noddings, “Care, Justice, and Equity”, in M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), *Justice and Caring* (New York: Teachers College, 1999), p. 16.

50) N. Noddings(1999), 위의 글, p. 19.

51) V. Held, “The Meshing of Care and Justice”, *Hypatia* 10(spring), 1995, pp. 128-129.

절하게 선할 수도 있다. 우리는 정의 없이도 배려를 가질 수 있지만, 배려 없이는 권리의 공적 체계나 가족이라는 사적 체계에서 존경할 만한 사람을 갖지 못하게 된다는 것이다.<sup>52)</sup> 이를 근거로 헬드는 배려가 정의보다 더 포괄적이며 일차적인 가치라고 주장하였다. 우리는 배려의 망 속에서 정의를 요구할 수 있고 요구해야만 한다는 것이다. 결국, 헬드는 배려를 정의보다 우선시하면서도 배려 윤리를 적용하는 데 있어서 정의 윤리가 중요한 역할을 하고 있다는 점을 주장함으로써, 배려를 중심으로 정의를 보완할 필요가 있다는 입장을 견지하였다.

스토커(Stocker) 역시 길리건의 입장을 더 지지하면서도 길리건이 정의와 배려를 상호 대립적인 것으로 받아들이는 것을 비판하면서 두 도덕성의 통합을 주장하였다.<sup>53)</sup> 그는 배려와 정의의 도덕성을 이분법적으로 볼 것이 아니라 상호 연관된 것으로 보아야 한다고 지적했다. 가족적 모델에 토대한 배려의 도덕성과 계약적 모델에 토대한 정의의 도덕성은 상이한 도덕 이론에 토대하고 있지만, 그 핵심적인 범주는 생각보다 서로 밀접하게 연관되어 있다는 것이다. 스토커는 이러한 두 관점의 연관성에 초점을 맞춰 배려의 도덕성의 가장 핵심적인 요소인 우정(friendship)과 정의의 도덕성의 핵심 개념인 의무(duty) 사이의 관련성을 통해서 정의와 배려의 관점을 통합하려 하였다.

그는 우정은 자연적인 범주이고 의무는 도덕적인 범주이기 때문에 우정과 의무는 완전히 다른 개념이라는 반대에 맞서, 우정과 의무의 통합을 시도했다. 즉 스토커는 우정과 의무의 통합을 통해서, 비록 권리에 기초한 남성적 도덕성과 배려에 기초한 여성적 도덕성이 서로 다를지라도 내적으로 밀접한 관련성이 있으므로 두 관점의 통합이 필요함을 주장한 것이다.<sup>54)</sup>

---

52) V. Held, 앞의 글, pp. 131-132.

53) M. Stoker, "Duty and Friendship", in Kittay and Meyers(Eds.), *Women and Moral Theory* (N.J.: Rowman & Littlefield, 1987), p. 56.

54) 박병춘, 앞의 책, p. 171.

### (3) 정의와 배려의 동등한 통합

브래벡은 도덕적 인간이란 정의와 배려의 도덕성을 함께 갖춘 사람이라고 보면서 두 도덕성의 통합을 주장하였다. 길리건과 콜버그의 이론을 함께 고려할 때, 도덕적인 사람은 각 개인의 행복과 배려에 대한 열정적인 관심을 계속 가지면서도, 각 개인에게 정의를 실현시켜 줄 수 있는 추론과 도덕적 판단을 통해서 도덕적 선택을 하는 사람이라는 것이다. 브래벡은 보편적 원리와 특별한 도덕적 선택에 대한 요구가 서로 연결되고, 자율성과 상호연관성에 대한 필요가 더 확장될 뿐 아니라 더 적절해진 도덕성의 개념 속으로 통합될 때, 정의와 배려의 도덕성은 하나로 결합될 수 있다고 보았다.<sup>55)</sup>

브래벡은 규칙화된 원리에 대한 관심과 특수한 맥락에 대한 관심의 통합적 접근이 우리의 도덕적 행동 결정을 보다 “옹호할 수 있도록”(defensible) 만들어 준다고 주장했다. 예를 들어, 한 여성이 낙태를 해야 하는지, 말아야 하는지를 결정하는 상황에 직면했을 때, 도덕적 결정은 그 여인이 처한 구체적인 상황적 맥락을 고려한 것이어야 하고, 또한 절대적이고 보편적인 도덕 원리 혹은 도덕적 선과 결합될 수 있는지를 합리적으로 평가한 것이어야 한다는 것이다.<sup>56)</sup>

클레멘트(Clement)는 배려와 정의를 서로 경쟁적인 것이 아니라 인간의 복지를 보장하는 세계를 창조하는 데 있어서 서로 필수 불가결한 동반자로 규정함으로써 두 가지의 상보성과 상호의존성을 주장하고 있다. 클레멘트는 배려와 정의가 상대방을 배제하고 자신의 입장만을 고려할 때 야기될 수 있는 문제점들을 제시함으로써 두 관점의 한계와 그 통합의 필요성을 주장하고 있다.<sup>57)</sup>

---

55) M. Brabeck, “Moral Judgement: Theory and Research on Difference Between Males and Females”, in M. Larrabee, *An Ethics of Care: Feminist and Interdisciplinary Perspectives* (New York: Routledge, 1993), p. 48.

56) 정창우, 앞의 책, p. 327.

57) G. Clement, *Care, Autonomy, and Justice* (Colorado: Westview Press, 1996), pp. 114-122.



첫째, 정의에 대한 고려를 배제하고 배려만을 강조할 때 원래 의도했던 것과는 다르게 여성의 종속적 지위를 반영하고 영속화하는 것으로 전략할 수 있다는 것이다. 즉 배려는 다른 사람을 배려하기 위해서 자기 자신에 대한 배려를 포기해야 할 만큼 한정되어 있기 때문에 가족들이나 친구들은 배려할 수 있지만 한정된 영역 밖에 있는 다른 사람들의 요구는 무시할 수 있다는 점이다. 이러한 왜곡 현상들은 자신과 타인의 평등한 가치를 강조하는 정의의 관점을 우리의 도덕적 추론 안에 포함시킬 때 극복될 수 있다는 것이다.

둘째, 정의도 두 가지 중대한 위험을 가지고 있다. 정의의 관점에서는 개인들을 본질적으로 자족적인 존재로 보고 있기 때문에 오직 소극적인 권리만이 인식되고 다른 권리들은 불간섭적인 것으로 간주된다는 것이다. 그리고 모든 의무를 계약이나 자발적 동의로부터 부과된 것으로 이해하고 있다는 점이다. 클레멘트는 이러한 문제점은 계약적 모델보다도 의무의 범위를 더 넓게 규정하고 있는 배려의 관점을 통해서 극복될 수 있다고 주장한다.<sup>58)</sup>

스트라이크(Strike)는 도덕적 다원주의의 입장에서 정의와 배려의 공존을 강조했다. 그는 정의와 배려는 독립된 분야를 다루는 것이 아니며, 어느 하나가 다른 하나를 지배하는 것도 아니라고 보았다. 오히려 둘은 때때로 진정한 도덕적 해결을 위해 함께 작용하며, 때로는 갈등을 일으키기도 한다는 것이다. 그는 양자의 공존과 갈등을 인정하는 것이 사람들이 살고 있는 삶의 도덕적 복잡성을 더 잘 반영해준다고 보았다.

스트라이크는 정의와 배려가 각각 다른 도덕적 선을 목적으로 한다고 설명했다. 정의는 사람들이 공정하게 대우를 받는 사회와 인간관계를 목적으로 하며, 거기서 사람들은 정당한 것을 얻고 동등한 사람으로 존중받으며 서로 인정하는 협동 조건이 성립된다. 이에 비해 배려는 돌봄의 관계가 가장 높은 가치를 지니는 사회와 인간관계를 목적으로 한다. 따라서 배려의 윤리는 관계성과 맥락적 판단을 강조하고 상황에 처한 자아를 말한다.

---

58) 박병춘, 앞의 책, pp. 169-170.

이와 대조적으로 정의의 윤리는 의무와 규칙 준수 및 보편적인 도덕 판단을 강조하며, 탈맥락적인 자아를 갖는다.<sup>59)</sup> 이렇게 정의와 배려는 각기 다른 도덕적 선을 목적으로 하기 때문에 서로 충돌할 수 있다. 그러나 스트라이크는 구체적인 맥락의 특수성을 존중하고, 일반적인 규칙에 의존한 판단을 조정함으로써 배려와 정의 간의 조화를 이룰 수 있다고 보았다

스트라이크는 도덕교육에 있어서, 정의와 배려와 같은 도덕생활의 일부가 전체를 파악하지 못한다는 반성에 주의를 기울일 것을 요청했다. 또 도덕적 다원주의 맥락 안에서 지혜의 덕, 판단, 균형을 유지하는 능력, 방법 찾기의 중요성을 강조했다. 덧붙여 도덕적 다원주의가 제공하는 도덕적 복합성을 이해함으로써 관용과 상호관계를 증진시키는 데 도움이 될 것이라고 주장했다.<sup>60)</sup> 이렇듯 스트라이크는 도덕적 다원주의의 시각에서, 정의와 배려 간의 긴장을 이해하고 균형을 이루는 것이 중요하다는 입장을 전개하였다.

### 3. 정의와 배려의 상호보완적 통합의 추구

#### (1) 정의와 배려의 상호보완적 통합의 필요성

앞에서 우리는 정의와 배려의 통합을 강조하는 다양한 학자들의 이론을 살펴보았다. 이들은 비록 통합 방식에 있어서는 차이를 보이지만, 인간의 도덕성에 있어서 정의와 배려의 상이한 관점이 존재하며, 이를 통합적으로 발달시켜야 한다는 점에서 의견을 같이 한다. 심지어 두 도덕성의 구분을 인정하지 않는 이론조차도, 정의 혹은 배려의 관점을 포괄적으로 해석하여, 하나의 도덕성 안에 다른 하나의 특성을 포섭하려고 한다. 이 또한 인간의 도덕성에 정의와 배려가 모두 필요함을 반증하여 준다. 정의와 배려의 통합이 필요하다는 대전제에 동의한다면, 다음 과제는 둘 사이의 바

---

59) K. A. Strike, "Justice, Caring, and Universality: In Defense of Moral Pluralism", in M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), 앞의 책, pp. 21-23.

60) K. A. Strike, 위의 글, pp. 35-36.

람직한 통합 방안을 찾는 일이다. 이에 대해 본 연구는 정의와 배려의 상호보완적 통합을 이상적인 통합 방안으로 제시한다. 상호보완적 통합이 필요한 이유는 다음과 같다.

첫째, 정의와 배려의 관점이 모두 존재한다고 보는 것이, 어느 하나만을 중심으로 도덕성을 설명하는 것보다, 우리에게 도덕성에 대한 이해를 더욱 풍부히 해주기 때문에, 정의와 배려를 상호보완적 관점으로 바라보고 통합을 추구할 필요가 있다. 인간의 도덕성은 사고, 감정, 행위와 관련된 다양한 도덕적 능력이 상호작용하는 복잡한 과정을 포함하며, 단일한 하나의 원리만으로 파악하기 어렵다. 도덕적 행동에 이르는 과정은 도덕적 행위자의 사회적이고 인지적인 기능 및 경험에 영향을 받으면서 정의와 배려와 같은 상이한 수단들을 상이한 방식으로 활성화한다. 하지만 정의 혹은 배려, 또는 어떤 지배적인 관점이나 일렬로 세울 수 있는 관점이 있는가, 혹은 도덕적 관점채택과 같이 단일한 구조가 있는가를 규명하고 분석하는 것은 문제를 지나치게 단순화하는 것이다.<sup>61)</sup> 때문에 정의나 배려를 적대적 혹은 양자택일적 관계로 바라보는 것은 바람직하지 못하다.

도덕성을 잘못된 이분법 형태로 범주화하고 분석하는 것은, 하나를 다른 것에 포섭시키거나 다른 관점의 중요성을 배재하게 된다. 두 가지 렌즈를 가지고 도덕적 지향성을 바라보는 대신, 다양한 요소들과 관점들이 함께 작용하고, 항상 변화하며, 상호보완하는 것으로서 도덕성의 복잡성을 이해할 때, 사람들의 사고와 행동을 보다 잘 이해할 수 있게 된다.<sup>62)</sup> 우리는 굳이 정의와 배려만이 도덕성의 전부라거나, 두 가지가 서로 중복됨이 전혀 없는 서로 다른 도덕성이라고 주장할 필요도 없다. 이러한 논의를 제외하더라도, 도덕성에 있어서 정의와 배려가 도덕적 사고와 정서 작용의 중요한 요소이면서 서로 다른 관점에서 도덕적 기능을 담당할 수 있다는 점을 이해한다면, 정의와 배려의 소통과 상호작용을 통한 상보적 관계를 충분히 지지할 수 있을 것이다.

---

61) D. E. Schrader, "Justice and Caring: Process In College Students' Moral Reasoning Development", in M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), 앞의 책, p. 45.

62) D. E. Schrader, 위의 글, p. 45..

둘째, 인간의 삶 속에서 발생하는 갈등과 도덕 문제가 너무나 다양하고 복잡하여 단일한 도덕 원리만으로 해결하기 어려우므로, 정의와 배려의 상호보완적 통합이 필요하다. 여기서 정의와 배려의 상호보완적 통합이란, 정의와 배려가 절반씩 동등하게 반영된 통합을 의미하는 것이 아니다. 이는 도덕적 행위자가 상황에 따라 능동적으로 정의와 배려의 관점을 재구성하여 다양한 형태의 도덕성을 발휘할 수 있는 차원에서의 통합을 의미한다. 브라운과 그의 동료들(Brown et al., 1988)은 사람들이 정의와 배려에 대한 고려를 협력적으로 사용하기도 하고, 두 개념 간의 긴장을 표출하기도 하며, 통합된 형태로 사용하기도 한다고 보았다. 그들은 정의와 배려를 통합된 형태로 사용하는 경우, 새로운 의미를 창조하거나 단지 하나의 목소리로는 가능하지 않는 갈등의 해결책을 제시할 수 있게 된다고 주장했다.<sup>63)</sup> 이처럼 정의와 배려의 상호보완적 통합은 상황에 따라 두 개의 관점을 역동적으로 통합하여 사용할 수 있는 보다 풍부한 차원의 도덕성을 지향한다.

흔히 도덕성과 관련된 논쟁에서 공적인 영역에서는 정의, 사적인 영역에서는 배려가 적용된다고 간주한다. 그러나 도덕성은 절대적으로 주어지는 것이 아니라 도덕적 상황과 주체자의 합리적 판단 능력에 의해 형성되는 과정 속에서 발휘되는 것이므로, 정의와 배려는 도덕성의 구성요소로서 상황에 따라 적절하게 통합될 수 있다. 배려와 정의가 통합되어야 될 상황은 여러 가지가 있을 수 있다. 예를 들어, 정의와 배려가 독자적으로 존중되어야 하는 상황, 정의가 배려를 포함하는 상황, 배려가 정의를 포함하는 상황, 정의와 배려가 상호보완적인 상황이 모두 존재한다.<sup>64)</sup> 그리고 이러한 상황들은 공적인 영역과 사적인 영역 모두에서 나타날 수 있다. 예를 들어, 가정에서 일어나는 폭력 문제를 해결하기 위해서는 정의가 요청되며, 대외 원조나 복지 정책을 결정할 때는 정의와 함께 배려도 필요하다. 정의와 배려의 상호보완적 통합은 이러한 다양한 상황에 맞춰, 정의, 배려, 정의적

63) D. E. Schrader, 앞의 글, p. 43.

64) 이미식, “정의와 배려의 윤리에 대한 도덕교육의 함의”, 한국윤리교육학회, 『윤리교육연구』 제1권, 2001, p. 52.

배려, 배려적 정의의 적용을 모두 가능하게 한다. 이러한 차원의 도덕적 능력은 정의나 배려 중 어느 하나를 중심으로 한 통합에서는 발휘되기 어렵다. 따라서 공적 도덕의 규범과 사적 도덕의 규범 모두의 영역에서 정의와 배려의 상호보완적 통합이 필요하다.

셋째, 도덕성의 개념이 포괄적인 것처럼 도덕교육의 방법 또한 다차원적으로 이루어져야하므로, 정의와 배려의 상호보완적 통합을 통해 보다 풍부한 교육적 아이디어를 수용할 필요가 있다. 정의와 배려의 상호보완적 통합의 관점은 도덕교육에 있어서 크게 두 가지 시사점을 줄 수 있다. 하나는, 도덕교육의 목표 차원에서 남녀 모든 학생들에게 정의와 배려의 통합적 발달을 추구해야 한다는 것이다. 다음은, 도덕교육의 방법에 있어서 정의 중심 이론과 배려 중심 이론에서 제시한 다양한 교육 방안을 활용할 수 있다는 것이다. 첫 번째 시사점과 관련된 통합의 필요성은 앞의 설명과 중복되므로, 여기서는 도덕교육의 방법론적 차원에서 정의와 배려의 상호보완적 통합의 필요성을 살펴볼 것이다.

나딩스의 표현처럼, 도덕교육에 있어서 인지를 배제하면 활기를 잃어 병적 감상에 빠지게 되고, 정의적 요소를 배제하면 이기적으로 되거나 무감각한 합리주의에 빠지기 쉽다.<sup>65)</sup> 그동안 우리의 도덕교육은 지나치게 인지적 측면을 강조함으로써 도덕적 정서와 감정의 문제를 소홀히 다루었고, 구체적인 실천기회의 제공에 소극적이었다. 또 도덕을 지나치게 원리적·추상적으로 접근하여, 일상적인 삶의 문제를 다루는 데 소홀히 하였다. 이런 점을 보완하는 데 길리건과 나딩스가 제안한 배려를 위한 교육 방안들은 매우 의미있게 활용될 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 우리는 도덕적 사고의 발달을 위한 교육이 필요함을 간과할 수 없다. 특히 현대 사회가 가치 혼란 속에서 다양한 도덕적 문제와 갈등들이 범람하고 있음을 감안한다면, 콜버그의 방법론은 여전히 유용하다.

정의가 과도하면 삭막하고, 배려가 과도하면 그 배려의 대상이 축소되거나 인정에 치우치기 쉽다는 점을 유념한다면 도덕교육은 두 관점 중 어

---

65) N. Noddings(1984), 앞의 책, p. 171.

는 한쪽에 편중됨이 없이 균형을 이루어 인간의 인지, 정서, 행동을 통합적으로 이끌어야 할 것이다. 특히 우리의 도덕교육이 학생들로 하여금 어떤 사태와 문제들을 세계적이고 총체적인 맥락 속에서 바라볼 수 있게 하고 책임감 있고 참여하는 세계시민으로 헌신할 수 있도록 돕기 위해서는 정의와 배려의 도덕성을 통합한 도덕교육을 실현할 수 있어야 할 것이다.<sup>66)</sup> 이를 위해서 도덕교육은 양 쪽의 방법을 적절히 활용하는 데서 더 나아가, 도덕적 사고와 정서를 동시에 자극할 수 있는 방법을 찾기 위해 고민해야 한다. 교육 방법론에 있어서도 통합을 위한 아이디어가 요청되는 것이다.

## (2) 정의와 배려의 상호보완적 통합의 원리

정의와 배려의 상호보완적 통합이란 언제나 양자의 관점을 동등하게 고려하는 것을 뜻하는 것이 아니다. 인간 삶의 다양한 관계와 도덕적 사태 속에서, 정의와 배려가 팽팽한 긴장을 유지하거나, 서로 협력하거나, 하나에 다른 하나를 포섭하거나, 양자를 동등하게 고려하는 등 역동적인 관계를 형성할 수 있는 차원의 통합을 의미한다. 따라서 밖으로 표출되는 도덕성의 모습은 때로는 정의와 배려 중 하나만 나타나거나, 때로는 정의가 우선하고 배려가 보완할 수 있으며, 때로는 배려가 우선하고 정의가 이를 보완할 수도 있다. 그렇다고 해서 정의와 배려 간의 통합이 아무런 원칙과 기준 없이 이루어지는 것은 아니다.<sup>67)</sup> 어떤 원리를 바탕으로 정의와 배려가 통합되었을 때, 서로 역동적으로 상호보완하는 이상적인 도덕성을 형성할 수 있는가? 이에 대해 정의와 배려의 상호보완적 통합을 위한 기본적인 원리를 다음과 같이 제시한다.

첫째, 정의와 배려의 상호보완적 통합은 도덕적 동기화 차원에서 인지

66) 정창우, 앞의 책, p. 300.

67) 이에 대해 시켈(Sichel, 1985)은 다음과 같은 통합의 원칙을 제시하였다. 첫째 통합은 양성성의 고른 발전에 의해 가능하며, 둘째 권리와 책임은 보완되어야 하고, 셋째 상황에 따른 긴장의 해결은 어느 한 원리가 우선적으로 적용 가능할 수 있으며, 넷째 상대의 원리를 지나치게 협소하게 이해하지 않아야 하며, 다섯째 양 원리가 독자적 목소리를 내는 도덕적 행위자가 아니라 의사소통적 관계의 망 속에서 유지된다는 것이다. 심성보, 『도덕교육의 담론』 (서울: 학지사, 1999), p. 366.

와 정서의 통합적 작용을 포함한다. 콜버그는 도덕적 추론의 형식적 구조에 관심이 있었기 때문에 도덕적 행동의 동기로서 이성의 능력을 강조하였다. 그는 도덕에 있어 정서적 작용을 부인한 것은 아니지만, 이를 인지에 비해 부차적인 것으로 간주하였다. 이에 반해 길리건은 이러한 콜버그의 편중을 비판하며, 타인에 대한 관심과 동정심 같은 감정적 요소들을 도덕성의 핵심으로 보았다. 배려는 의무감에서 나오는 것이 아니라 타인에게 느끼는 사랑의 감정 속에서 비롯되는 것이다. 그러나 실제 우리를 도덕적 행동으로 이끄는 동기에는 이러한 인지적 요소와 정서적 요소가 모두 포함된다. 도덕적 동기에는 이성, 감정, 역할채택, 공감 등이 모두 작용하는 것이다. 따라서 정의와 배려의 통합이라 함은 도덕적 동기화에 있어서도 인지와 정서의 통합을 추구한다.

인지와 정서의 결합 방식에 대한 아이디어는 호프만(Hoffman)의 이론에서 발견할 수 있다. 호프만은 도덕 원리가 “뜨거운 인지(hot cognition)”가 될 수 있다고 주장했다. 뜨거운 인지란 추상적으로 학습된 차가운 도덕 원리들이 정서 및 공감적 정서들과 결합될 때 달구어짐을 의미한다. 그는 매우 어린 아동들이 도덕 원리들을 분명히 표현하고 이해할 수 있는 인지능력을 획득하기 전부터, 타인의 고통에 감정이입적으로 반응하는 것을 지적했다. 호프만에 따르면, 아동들의 발달 과정 속에는 공감적 정서가 유발되는 상황도 있으며 도덕 원리들을 학습하는 상황들도 있다. 우리가 도덕적 상황에 직면하게 될 때, 그와 관련된 도덕 원리뿐만 아니라 정서적으로 관련된 기억들도 활성화되게 된다. 공감적 정서와 도덕 원칙들이 이런 방식으로 유발될 때, 그들 간에는 타협이 형성될 수 있다는 것이다. 이런 방식으로 도덕 원리인 인지는 정서적으로 관련된 공감적 감성으로 “뜨거워”진다. 호프만은 공감적 정서가 우리를 도덕 원리에 좀 더 진념할 수 있게 해주며, 도덕 원리들이 주어진 사건에 대한 우리의 정서적 반응을 조절해 줄 수 있다고 보았다.<sup>68)</sup>

깁스(Gibbs)는 인지적 발달과 정의를 강조하는 콜버그의 이론과 공감

---

68) D. K. Lapsely(문용린 역), 앞의 책, p. 300.

을 강조하는 호프만의 이론의 상보성을 통해 인지와 정서 사이의 통합을 설명하였다. 깁스는 정의와 공감 모두 도덕적 동기의 중요한 근원이라고 강조했다. 깁스가 도덕적 동기의 인지적 근원으로 파악한 것은 “탈중심화(decentration)”이다. 탈중심화는 어떤 상황에서 특징적이거나 흥미로운 측면에 관심을 둔 판단에서 다양한 측면을 고려하고 똑같이 배분된, 균형 잡힌 상황에 관심을 둔 판단으로 전환되는 것을 의미한다.<sup>69)</sup> 인지적 구조에 근거한 탈중심화의 발달은 자기중심적 편파성을 감소시키고 도덕적 행동을 동기화시킬 수 있다. 그러나 깁스는 인지 뿐 아니라 정서도 도덕적 동기를 유발하는 중요한 근원이 된다고 보았다. 그는 이를 설명하기 위해 호프만의 이론을 활용하였다. 호프만은 공감을 도덕적 동기의 중요한 근원으로 주장했다. 인지가 불의를 조정하는 데 있어서 중요한 역할을 할지라도 불의로 인해 고통받는 희생자에 대한 공감은 희생자를 위한 도덕적 행동의 강도와 지속성에 결정적인 역할을 한다는 것이다. 호프만이 강조한 공감은 타인에 대한 염려의 감정과 그들을 위하고자 하는 경향을 포함하고 있기 때문에 배려의 원리와 직접적으로 연결된다.

깁스는 정의와 공감은 도덕적 행동에 있어서 긴밀하게 상호관련되어 작용한다고 주장했다. 불의에 대한 인지적 구성 과정은 도덕적 행동을 위해 필요한 동기가 되며, 이러한 인지적 동기는 희생자에 대한 공감과 공감에 기초한 죄의식에 의해 지지받게 된다는 것이다. 따라서 깁스는 편협한 이기주의적인 충동을 극복하고 선하고 공정한 행동을 하기 위해서는 동기화의 인지적, 정서적 근원이 모두 필요하다고 강조했다. 도덕적 행동을 폭넓게 이해하려면 도덕적 동기의 인지적 근원 뿐 아니라 정서적 근원 역시 고려할 필요가 있다는 것이다.<sup>70)</sup>

둘째, 정의와 배려의 상호보완적 통합은 도덕적 자아의 차원에서 자율적 자아와 관계적 자아의 연결을 추구한다. 콜버그는 피아제와 같이 도덕성의 발달을 자율성의 획득 과정으로 파악했다. 정의의 도덕성에서 강조되

69) J. C. Gibbs(1995), W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz(Eds.)(문용린 역), 앞의 책, p. 74.

70) J. C. Gibbs, 위의 글, p. 79.



는 것은 의무와 규칙 준수 및 보편적인 도덕 판단이며, 이를 위해서 상황과 독립해 있는 자율적이고 탈맥락적인 자아가 요구된다. 그러나 배려의 도덕성은 인간을 ‘상호 연관된 존재’로 파악하며, 독립성과 자율성 보다 관계성과 상호의존성을 강조한다. 도덕성의 발달은 자아와 타아가 서로 분리된 것이 아니며 서로 의존적이라는 통찰을 얻게 될 때 가능하며, 도덕적 자아는 상황적이고 관계적인 자아라는 것이다. 정의와 배려가 상호보완적으로 통합된다는 것은, 두 가지 관점의 도덕적 자아가 서로 연결될 수 있음을 의미한다. 개인은 타인과의 관계의 맥락에서 자아를 구성할 수 있고, 동시에 그 개인은 이러한 관계의 한계를 넘어설 수도 있어야 한다는 것이다.

그렇다면 어떤 방법을 통해 관계 속의 자아를 해치지 않으면서 자율성을 획득할 수 있을까? 하버마스(Habermas)의 도덕 발달과 자아정체성에 관한 연구는 이러한 방법을 찾는 데 단서를 제공해 준다. 그는 자아가 완전히 고립되고 독립된 자기중심적 반성의 산물이 아닌 타자와의 상호작용 속에서 사회적 관계에 의해 형성되는 것이라고 보았다. 하버마스는 자아정체성 형성의 핵심으로서 상호작용 능력의 획득을 들고 있는데, 이는 자아발달의 핵심적 요소이며 도덕 발달의 기초이기도 하다.<sup>71)</sup>

하버마스에게 자아정체성 형성의 이상적인 목표는 합리적 자율성의 상태, 즉 각성과 의사소통 능력의 상태로서, 그것으로 인해 개인은 의사소통 행위를 통해 자신의 정체성을 유지하고 재해석할 수 있게 된다. 의사소통 행위 수준의 담론 행위는 타자들과의 상호작용을 통해 자율적인 자아실현을 촉진한다. 이러한 담론 행위를 수행하는 능력은 자아와 타자의 행위와 동기에 관한 ‘인습이후’ 가정 위에 근거하며, 그래서 진리성, 정당성, 진실성의 타당성 주장을 확보하기 위한 ‘모두가 준수해야 할 보편타당한 절차’를 이용한다. 즉, 합리적 자율성 상태로서의 자아정체성은 자아의 인지적·정의적 요소들이 ‘추론의 의지형성(discursive will formation)’을 허용하는 의사소통 과정을 통하여 명료화되고 실현될 수 있는 상태를 말한다. 따라서

71) 허영식, 『사회윤리·이데올로기·의사소통』(서울:평민사, 1997), p. 246.

하버마스의 자아정체성은 타인과의 상호작용에 의존하는 자율성 개념을 그 바탕으로 하고 있다.<sup>72)</sup>

하버마스는 정체성의 형성과정을 ‘자연적 정체성 · 역할정체성 · 자아정체성’ 세 단계로 구분하고 있으며, 그 각각의 단계들은 세 가지 의사소통 행위의 수준인 ‘불완전한 상호작용 · 완전한 상호작용 · 의사소통 행위 및 담론’과 일치한다. 의사소통 능력과 자아발달 간의 상호연결 관계는 도덕 추론에 관한 하버마스의 분석에서도 나타난다. 하버마스는 도덕 추론을 도덕과 관련된 행동의 갈등을 의식적으로 처리하기 위한 상호작용 능력을 사용할 수 있는 능력으로 보았다. 하버마스에게서 도덕 판단은 옳음에 대한 타당한 주장을 확보하기 위한 의사소통 기술의 사용을 나타내는 것이고, 그러한 의사소통 기술은 다시, 상호작용적으로 자아정체감 형성을 표현하는 것이다.

하버마스는 의사소통행위의 각 수준에서 가능한 상호작용 구조의 고정된 속성인 상호성을 강조함으로써, 자신의 상호작용 능력의 단계를 바탕으로 콜버그의 단계를 도출하였다. 그 결과 그는 콜버그의 단계 도식이 불완전하다고 주장하며 6단계의 형식주의 윤리학을 뛰어넘는 보편적 대화윤리학의 단계로서 7단계의 필요성을 제시하였다. 하버마스의 관점에서 자아정체성이란 자아와 타아를 형성적인 존재, 즉 욕구를 분명히 하고 타당화하는 창조적이고 지속적인 과정에 참여하는 존재로 인식하는 것이다. 이러한 자아정체성의 이상적 단계에서 의사소통 행위와 대화의 수준에 있는 상호작용 능력 그 자체는 어디에도 묶이지 않고 자유롭다. 그는 보편적 대화윤리학이 발전하고 무제약적이고 자율적인 자아의 기반이라고 주장하였다.<sup>73)</sup>

이러한 하버마스의 이론은 콜버그와 길리건의 관점을 모두 포함한다. 그의 자아와 자율성은 오로지 다른 사람에 의존함으로써만 존재할 수 있다. 대화와 상호작용 능력은 타자와의 관계없이 존재할 수 없기 때문이

---

72) L. Kohlberg & C. H. Levine & A. Hewer(문용린 역), 앞의 책, pp. 247-248.

73) L. Kohlberg & C. H. Levine & A. Hewer(문용린 역), 위의 책, pp. 250-254.

다. 이렇듯 자아는 타자와의 의사소통을 통해 형성된다는 점에서 본질적으로 상호주관적일 수밖에 없으나, 동시에 현존하는 질서 너머의 자유로운 대화의 광장을 수용하는 담론의 세계와 연결되어 있다는 점에서 탈관습적이기도 하다. 하버마스의 강제받지 않은 자아정체성의 모델은 주관적 세계에 대한 억압 없이도 자율적인 자아정체성의 실현이 가능함을 뒷받침해준다.

셋째, 정의와 배려의 상호보완적 통합은 도덕적 정당성의 차원에서 보편성과 맥락성의 조화를 추구한다. 도덕적 문제 해결에 있어서, 콜버그의 정의의 도덕성은 보편적인 원리에 입각한 판단을 강조하는 반면, 길리건의 배려의 도덕성은 ‘무지의 장막’의 공평성을 거부하며 상황적이고 특수한 맥락을 이해할 것을 강조하였다. 콜버그의 이론은 도덕적 상대주의의 위험을 극복할 수 있는 중요한 기틀이 되어준다. 도덕을 보편적인 원리에 기반하지 않고 사회문화적인 것이나 상황적인 것으로 해석한다면, 비도덕적인 것과 무도덕적인 것도 정당화될 수 있다. 특히 도덕적 갈등 혹은 문제 상황에서, 보편적인 원리와 규칙은 우리에게 도덕적 선택이 무엇인지 안내해줄 수 있다. 그러나 우리의 도덕 문제는 복잡한 인간관계와 갈등을 포함하는 경우가 대부분이며, 이런 경우 콜버그의 정의의 원리만으로는 부족하다. 특수한 상황 속에서 관련된 사람들에게 미칠 영향을 고려하지 않고 일반적인 원리에만 의존하여 내린 판단을 바람직하다고 보기는 어렵다.<sup>74)</sup> 따라서 정의와 배려의 상호보완적 통합에는 도덕적 정당성의 차원에서 보편성과 맥락성의 조화가 요구된다.

보편적인 원리와 구체적인 사실들의 관계에서 균형을 잡기 위해서는 도덕 판단의 정당화에 있어서 “반성적 평형(reflective equilibrium)”의 획득이 필요하다. 반성적 평형이란 숙고된 판단, 도덕 원리, 배경 지식 간의 무한한 상호수정과정을 통해 문제에 대한 적절한 대답을 찾아가는 과정이

---

74) 정의의 원리에 의하면, 파이를 모든 사람들에게 똑같이 공정하게 분배하는 것이 바람직하다. 그러나 길리건은 파이를 먹을 사람들의 필요에 대한 실질적 고려를 통한 분배가 더 바람직하다고 보았고, 이를 공정성(fairness)이 아닌 형평성(equality)의 개념으로 설명하였다. C. Gilligan(허란주 역), 앞의 책, p. 289.

다.<sup>75)</sup> 이는 우리가 기존에 갖고 있는 기존의 숙고된 판단과 원칙에서 출발하지만, 그것들이 서로에 의해 수정되고, 배경 이론에 의해 재차 수정된다는 점에서 탄력적이고 개방적이다. 반성적 평형에 이르는 과정은 다음과 같다. 우선 자신이 내린 최초의 도덕 판단들을 수집한 다음, 비교적 확신할 수 있고 오류 판단을 막을 수 있는 조건 아래 형성된 판단만을 남기고 걸러낸다. 다음에는 그 도덕 판단과 조화를 이루고 있는 도덕 원칙을 선택한다. 다음으로 그 도덕 원칙의 상대적 강점과 약점을 찾아내기 위한 철학적 주장들을 개진한다. 이 주장들은 관련 배경 이론에서 추론된 것일 수도 있다. 이렇게 자신의 숙고 판단과 도덕 원칙과 배경 이론들이 서로 정합될 수 있도록 왔다 갔다 하면서 상호 조정하여 하나의 행위 지침에 도달했다고 한다면 반성적 평형을 활용한 것이다.<sup>76)</sup>

법정에서 내려지는 판사의 판단은 반성적 평형을 통한 보편성과 맥락성의 조화를 잘 보여주는 사례이다. 판사는 보편적인 원리에 입각한 합리적 의사결정을 내려야 함과 동시에, 범죄자가 처한 상황을 비롯하여 관련된 모든 요소를 고려하여 판결을 내리게 된다. 그리고 이러한 판단에 있어 연민이나 동정심이 반드시 배제되는 것은 아니다. 학교에서 학생들을 지도할 때도 반성적 평형을 통한 정의와 배려의 조화가 필요하다. 잘못을 저지른 학생들을 규칙대로 처벌하는 것이 교육적인 것만은 아니지만, 지나치게 인정을 베푸는 것도 학생들을 비도덕적 행동으로 이끌 수 있다. 국가적인 차원의 정책을 결정할 때도 보편적인 정의의 원리가 우선적으로 고려되지만, 이러한 정책과 관련된 사람들의 관심과 필요에 대한 구체적이고 맥락적인 배려가 함께 수반되어야 한다. 이렇듯 반성적 평형은 일상적 삶과 공적인 영역 모두에서 보편성과 맥락성의 조화를 이룬 도덕적으로 정당한 문제 해결을 가능하도록 도와준다.

75) 반성적 평형은 롤즈(Ralws, 1971)가 『사회정의론』에서 자신이 제안한 정의의 두 원칙을 정당화하기 위한 방법으로 도입하여, 롤즈의 제자 다니엘(Daniels, 1979)에 의해 윤리학의 이론 정립에 기여할 수 있는 방법론으로 주목을 받았다. 그리고 이 방법은 오늘날 응용윤리학, 특히 생명윤리학계에서 활발히 활용되고 있다. 이민수, “반성적 평형론과 윤리학의 방법”, 철학연구회, 『철학연구』 제39권 1호, 1996, pp. 248-249 참고.

76) 이민수, 위의 글, p. 249.

### III. 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체의 구축

#### 1. 도덕성 발달에 있어서 학급 공동체의 중요성

II장에서는 인간 도덕성의 핵심적 요소로서 정의와 배려에 관해 살펴보고, 이들의 상호보완적 통합을 이상적인 도덕성의 모습으로 제시하였다. 이제 다음 관심사는 이러한 통합적 도덕성을 발달시킬 수 있는 방법을 찾는 데 있다.

학생들의 도덕성 발달에는 가정과 또래집단에서 학교와 사회에 이르기까지 여러 가지 요소들이 영향을 미친다. 그 중에서도 학교는 학생들의 도덕성 발달을 꾀하기 위해 도덕 교과 수업을 포함하여 학급 및 학교의 다양한 활동들을 통해 포괄적으로 도덕교육을 실시하고 있다. 또한 학교의 공식적인 교육과정 뿐 아니라 교실과 학교의 분위기와 문화와 관련된 잠재적 교육과정 역시 학생들의 도덕 발달에 많은 영향을 주고 있다. 그동안 도덕교육에 대한 관심은 주로 학교의 공식적인 교육 과정, 그중에서도 특히 도덕 교과 수업에 편중되어 있었다. 그러나 도덕교육의 효과를 높이기 위해서는 교과외 영역에 대한 관심과 연구 또한 필요하다. 특히 학생들의 정의와 배려의 통합적 발달을 위해서는, 실제 생활에서 발생하는 도덕적 문제에 직면하여 이를 다른 사람과의 상호작용을 통해 해결해 보는 경험이 중요하므로, 더욱 학교 공동체에 대한 관심이 요구된다. 그중에서도 학생들이 가장 직접적인 인간관계를 형성하고 있으며, 일상생활의 대부분을 경험하는 학급 공동체의 도덕교육적 중요성을 간과해서는 안 될 것이다. 이에 학생들의 정의와 배려의 도덕성을 통합적으로 발달시킬 수 있는 방법으로서, 학급 공동체의 역할에 주목할 필요가 있다.

도덕교육에 있어서 학급 공동체의 중요성은 잠재적 교육과정의 존재를 통해 환기될 수 있다. 학교의 교육과정은 크게 표면적 교육과정과 잠재적 교육과정으로 나뉜다. 표면적 교육과정은 학교에서 가르치고자 의도한 것

으로 공식적인 교육과정을 뜻하며, 잠재적 교육과정은 학교에서 의도하지 않았지만 학생들이 배우게 되는 비공식적인 학습 경험을 말한다. 표면적 교육과정은 학교에 의해 의도적으로 조직되고 가르쳐지며, 주로 지적인 영역 특히 교과 교육과정과 관련된다. 또 단기적으로 학습되며, 어느 정도 일시적인 경향이 있다. 주로 지적·기능적 측면의 영향을 받으며, 대부분 바람직한 내용과 관련되어 있다. 이와 비교하여 잠재적 교육과정의 특성은 다음과 같다. 학생이 학교생활을 하는 동안 은연중에 배우게 되고, 주로 정의적 영역 특히 학교의 문화 풍토와 관련되며, 장기적·반복적으로 학습되고 보다 항구적이다. 주로 교사의 인격적 감화에 영향을 받으며, 잠재적 교육과정 속에는 바람직하지 못한 것도 포함된다.<sup>77)</sup>

이처럼 잠재적 교육과정은 학교의 의도와 관계없이 나타나므로 도덕교육에 있어 역기능의 효과도 포함된다. 도덕 교과 수업에서 학생들의 도덕성 발달을 촉진하기 위한 내용으로 수업을 실시한다 하더라도, 학생들이 실제 생활하고 있는 학교와 학급 공동체가 비민주적이고 비도덕적이라면 도덕교육은 실효를 거두기 어렵다. 오히려 수업과 실제 생활과의 괴리는 학생들에게 도덕적 가치관의 혼란을 야기할 수 있다. 따라서 도덕교육에 있어서, 실제 학교 자체를 도덕적으로 만들기 위한 노력이 요구된다. 특히 학생들이 대부분의 시간을 보내며 생활하는 학급 공동체를 도덕적 공동체로 만드는 것은 학생들의 도덕성 발달을 위해 매우 중요하다.

잠재적 교육과정의 여러 요소 중에서 학생들의 도덕성 발달과 특히 연관되는 것은 학교의 풍토, 그 중에서도 도덕적 풍토이다 태귀리(Taguri)는 학교의 풍토를 4가지로 분류하였다. 첫째, 물리적 차원은 학교의 크기나 기구, 편의 시설과 같은 물리적 환경을 의미한다. 둘째, 인성적 차원은 직원의 봉급이나 안정성, 교육적 수준과 학생들의 가족 관계나 학업 성취 수준과 같은 학교 구성원들과 관련된 것을 말한다. 셋째, 사회 체제 차원은 조직의 구조와 교육과정과 학생과 학교가 맺는 관계 유형에 해당된다. 넷째 문화 차원은 학교의 구성원들이 공유하는 규범, 신념 체계, 가치, 인지적

77) 김종서, 『잠재적 교육과정의 이론과 실제』 (서울: 교육과학사, 1987), p. 235.

구조가 포함된다.<sup>78)</sup> 이 중에서 학생들의 도덕성 발달에 가장 크게 영향을 주는 것은 마지막 문화 차원이며, 도덕적 풍토는 여기에 해당된다. 파워, 히긴스, 콜버그는 학교의 도덕적 풍토에 대한 공동 연구를 통해 학교를 도덕적인 공동체로 만듦으로써 학생들의 도덕성을 발달시킬 수 있다고 주장했다. 전수경(1999)는 ‘고등학교 도덕 풍토의 차이에 관한 연구’에서 학교에 대한 소속감, 학생들의 도덕 판단력, 학급의 사회적 풍토를 세 가지 변인으로 제시하고 학교 도덕 풍토와의 상관관계를 조사하였다. 그 결과 학급의 사회적 풍토의 15가지 요인 중에서 자료 환경, 목표, 만족감, 민주성이 학교의 도덕 풍토와 유의미하게 높은 상관관계를 나타냈다.<sup>79)</sup> 학급의 목표가 선명하고 학급 내 의사 결정 과정이 공정할수록 학교의 도덕적 풍토에 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 이러한 연구는 학생들의 도덕 발달에 있어 학교의 도덕적 풍토가 중요하며, 특히 학급의 환경, 분위기, 규범 등이 큰 영향을 준다는 것을 보여준다.

도덕 발달에 있어 학급 공동체의 영향은 그것의 물리적 환경이나, 제도적·규범적 요소 뿐 아니라, 사회적 관계성에 의해서도 비롯된다. 사회적 상호의존 이론(Social Interdependence Theory)은 학급에서 이루어지는 인간관계의 상호작용이 어떻게 도덕교육에 긍정적인 효과를 줄 수 있는지를 설명해준다. 사회적 상호의존 이론은 게슈탈트 심리학과 레빈의 장이론으로부터 유래하였다. 게슈탈트 이론은 전체를 부분의 합이라고 보지 않고 통합적으로 감지하며, 집단을 구성원 간의 상호의존에 의해 달라질 수 있는 역동적인 전체라고 파악하였다. 또 레빈의 장이론은 학습을 내적인 심리적 장과 개인이 지각하는 외부의 장의 관계에서 이루어지는 인지구조의 변화라고 보며, 인간의 행동은 개인과 환경의 상호작용에 의해 결정된다고 주장했다. 이에 영향을 받는 사회적 상호의존 이론은 개개인의 목표 성취가 다른 사람들의 행동에 의해서 영향을 받을 때 사회적 상호의존성이 존재하는데, 여기에는 긍정적 상호의존성과 부정적 상호의존성 두 가지가 있

78) F. C. Power & A. Higgins & L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education* (New York: Columbia University Press, 1989), p. 103.

79) 전수경, “고등학교 도덕풍토의 차이에 관한 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위논문(1999), p. 84.

다고 설명한다. 긍정적인 상호의존은 협력에 의해 발생하고, 부정적인 상호의존은 경쟁에 의해 발생한다.<sup>80)</sup> 이 중에서 협력에 의한 긍정적인 상호의존은 도덕교육의 효과를 촉진시켜 줄 수 있다.

사회적 상호의존 이론은 성공적인 도덕교육이 상호의존적인 구성 요소의 존재를 통해 이루어진다고 본다. 첫 번째 요소는 공동의 목표, 가치 그리고 문화를 공유하는 도덕 공동체에 대한 소속감이다. 도덕 공동체의 일부가 되어 공통의 목표를 달성하기 위해 다른 사람들과 협력하는 것은 도덕교육을 위한 상황을 제공한다. 두 번째는 상호적, 긍정적, 인간적, 배려적인 관계에 참여하는 것이다. 이러한 관계는 도덕적 가치와 도덕적 문제에 대해서 토론할 수 있는 바탕이 되어준다. 세 번째는 서로 영향을 주고받을 수 있는 상호적인 개방성이다. 네 번째는 가르칠만한 가치가 반영된 행동을 촉진시켜주는 모델에 대한 노출이다. 다섯 번째는 친사회적이고 도덕적인 행동에 수십 번 수백 번 계속해서 참여할 수 있는 기회이다. 여섯 번째는 공동체 구성원이 다른 이의 도덕 판단에 반대하고 도전할 수 있는 도덕 토론에 참여하는 것이다. 이러한 도덕교육의 요소가 학교에 존재할 수 있으려면 특정한 조건들이 필요하다. 우선 교실에서 협동 학습이 이루어져야 한다. 다음으로 학생들은 건설적인 토론에 참여하여 합리적인 판단을 할 수 있는 방법을 배워야 한다. 또 학생들은 통합적인 협상이나 토론 중재를 통해 학급 친구들과 선생님과의 갈등을 해결하는 방법을 배워야 한다.<sup>81)</sup>

사회적 상호의존 이론은 대인관계에서 나타나는 긍정적인 상호의존성이 도덕교육을 견인할 수 있음을 보여준다. 학교에서 가장 밀접한 대인 관계가 형성되는 장이 학급 공동체임을 감안한다면, 학급 공동체에서 긍정적인 상호의존성을 촉진하려는 노력이 도덕교육에 있어서 중요하다는 것을 알 수 있다.

---

80) D. W. Johnson & R. T. Johnson, "Social Interdependence, Moral Character and Moral Education", in L. Nucci & D. Narvaez(Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (New York; London: Routledge. 2008), pp. 205-206.

81) D. W. Johnson & R. T. Johnson, 위의 글, pp. 204-205.



지금까지 학생들의 도덕성 발달에 있어서 학급 공동체가 지니는 중요성을 살펴보았다. 이를 통한 결론은 학생들의 도덕성 발달을 위해서 학급 공동체 자체가 도덕적인 공동체가 될 필요가 있다는 것이다. 이제 필요한 과제는 이러한 도덕적인 학급 공동체가 어떤 모습인지를 탐색하는 일이다. 특히 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달을 위해서 학급 공동체가 어떤 방식으로 구축되어야 하는지를 탐구할 필요가 있다.

## 2. 정의 공동체적 접근을 통한 학급 공동체의 구축

### (1) 콜버그의 정의 공동체적 접근

콜버그의 후기 이론에 해당되는 정의 공동체적 접근은 초기에 그가 강조한 가설적 딜레마 토론 중심의 도덕교육 방법에 대한 반성에서 시작됐다. 여기에는 가설적 딜레마 보다 실생활의 도덕 문제를 다루는 것이 중요하다는 길리건의 비판도 어느 정도 반영되었다. 콜버그는 가설적 딜레마 토론 접근이 소위 ‘심리학자의 오류’를 범하고 있음을 인정했다. 심리학자가 실험실에서 연구한 이론과 방법이 그대로 교실에서 교사에 적용될 수 있다는 오류를 범했다는 것이다. 그는 가설적 딜레마 토론에 의한 도덕적 판단의 변화가 실제로 도덕적 행동의 변화로 이어지는지 알기 어렵다는 점, 딜레마 토론 접근은 형식을 중심으로 하므로 내용을 소홀히 한다는 점 등의 문제점을 수정·보완하려고 했다. 또 그는 도덕교육의 목표를 도달하기 어려운 이상주의적인 6단계로부터 합리적 자유주의를 지향하는 5단계로 낮출 필요가 있으며, 공민교육으로의 도덕교육의 목표는 4단계 수준이 적합하다고 생각했다.<sup>82)</sup>

콜버그의 정의 공동체적 접근은 이스라엘의 키부츠 공동체의 기숙학교인 헤이븐(Haven)의 교육적 실험에 의해 영감을 받았다. 오랫동안 키부츠의 공동생활에 관심을 가졌던 콜버그는 도시 빈민학생과 지역 키부츠와의

---

82) 남궁달화, 앞의 책, pp. 190-193.

융합의 효과에 특별한 관심을 가지고 1969년 헤이븐을 방문하였다. 콜버그의 키부츠 모델 차용은 두 가지 측면에 초점을 맞추고 있다. 정기적인 민주적인 모임과 공동체의 성인 리더(madrach)의 영향이 그것이다. 콜버그는 리더가 특정한 이데올로기를 교화하는 것이 아니라 정의의 보편적 원칙에 대한 존중을 강조함을 주목했다.<sup>83)</sup> 키부츠를 방문한 이후, 콜버그는 교도소에서의 실험을 통해 도덕 딜레마 토론을 통한 도덕교육이 교도소의 부정의 하고 부도덕한 분위기로 인해 제대로 효과를 얻지 못한다는 결론을 얻었다. 이러한 결과는 도덕교육이 실제로 효과를 얻기 위해서는 먼저 공동체의 분위기가 도덕적이어야 한다는 것을 보여준다. 키부츠 방문과 교도소 실험을 통해 공동체의 교육적 기능에 관심을 갖게 된 콜버그는 정의 공동체적 접근을 이론적으로 전개하였으며, 이를 실제 학교에 적용하여 정의 공동체 학교를 운영함으로써 그 효과를 검증하고 분석하였다.

정의 공동체적 접근은 정의와 공동체의 조화를 이루려는 것이다. 이 접근은 학생들 개개인의 권리를 보호하고 그들의 도덕적 성장을 촉진하는데 있어 집단의 힘이 강력하다는 사실을 보여준다. 정의 공동체적 접근에서 학생과 교사는 자신의 가치 입장에 대해 도덕적인 토론을 한다. 그리고 민주적인 의사결정을 통해 집단행동을 위한 규칙과 규범을 만든다. 이때 교사는 학생들 사이의 토론을 촉진하는 것뿐만 아니라 집단에게 가장 좋다고 생각하는 특정한 가치를 주장함으로써 의사결정 과정을 이끌어간다. 즉 그들은 비판받을 수 있는 입장들을 제시하고, 학생들 또한 자신들의 생각을 갖도록 고무한다. 그 이후에 그들은 공동체에서 민주적인 투표에 의해 결정되는 사항을 따른다. 여기서 교사들은 강요나 명령, 권위에 의해서가 아니라 구성원들 사이의 동의에 의해서 권위를 사용해야 한다. 정의 공동체를 구현하는 과정에서 교사들의 도덕적 주장이 교화되는 것을 피하려면 공동체 안에서 민주적인 절차를 확립해야 한다. 정의 공동체는 정의와 함께 공동체를 강조한다. 여기서 ‘정의’는 프로그램의 민주적 절차와 제도, 도

---

83) F. C. Power & A. Higgins, “The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School”, in L. Nucci & D. Narvaez(Eds.), 앞의 책, pp. 231-326.

덕적 토론, 공정성과 권리 및 의무에 대한 고려에서 구체화된다. ‘공동체’는 프로그램의 규칙과 관심을 모든 구성원이 개인적으로 느끼면서 책임을 공유하는 방식으로 교사와 학생들이 학교에 참여할 것을 요구한다.<sup>84)</sup>

정의 공동체 프로그램을 만드는 데 있어 콜버그의 아이디어는 학생의 추론과 행동 모두에 영향을 줄 수 있는 조건을 만들어 내는 데 있었다. 그 조건은 다음과 같다. 첫째, 공정함, 공동체, 도덕성에 초점을 맞춘 개방적인 토론이다. 둘째, 서로 다른 관점과 보다 높은 단계의 추론을 접하게 함으로써 인지적 갈등을 자극하는 것이다. 셋째, 규칙 제정과 규칙 관련 확대, 권력과 책임감의 공적인 사용에의 참여이다. 넷째, 높은 단계에서의 집단유대나 공동체의 발달이다.

실제 정의 공동체를 프로그램은 학교에서 <표-3>과 같은 조직들을 통해 운영이 된다.<sup>85)</sup>

<표-3> 정의 공동체 프로그램의 조직 구조

제도	구성 인원	과제
의제위원회	10-12명의 학생과 1명의 교사	토론을 위한 의제 상정 공동체 회의를 위해 위원 소집
조언집단	20-25명의 학생과 1명의 교사나 조언가	개인적인 문제를 토론하기 위한 신뢰성 있는 분위기 조성 공동체가 직면한 문제를 해결하기 위한 도덕적 토론
공동체모임	모든 학생과 모든 교 사가 동등한 구성원 으로서 한 사람이 하 나의 투표권을 가짐	도덕적 토론 민주주의를 통한 문제의 해결 규칙 제정 위원회 결정의 호소
훈육위원회 또는 공정위원회	10-12명의 학생과 1명의 교사	규칙 위반 및 대인갈등 사례에 대한 공 청회 제재를 가함 결정과정에서 구성원 모두의 역할채택에 초점을 맞춤

84) A. Higgins, 앞의 글, pp. 97-98.

85) A. Higgins, 위의 글, pp. 104-106.

정의 공동체의 기본적인 제도는 공동체모임이다. 이 모임은 학기 중에 매주 한 시간 반에서 두 시간 동안 열린다. 이 모임에는 모든 구성원이 참석해야한다. 이 모임은 한명 또는 두 명의 학생이 의장이 되는데, 이때 한 명의 교사가 의장의 보조자로 참여하게 된다. 공고 후에 의장은 의제를 제시한다. 그 의제는 의제위원회에서 만들어진 결정사항과 토론의 성과물이다. 이 위원회에서는 공동체에서 제기된 문제들이 어떤 것인가를 명확히 하고 공동체모임에서 어떤 순서로 토론할 것인가를 정한다. 의제위원회는 8-12명의 학생과 한명의 교사로 이루어진다.

공동체모임 동안 이루어지는 토론은 도덕적 토론이고, 그것의 목적은 여러 가지이다. 이 토론의 목적은 공동체를 형성하는 방식으로 공정하게 즉시 문제를 해결하는 것, 구성원들의 인지적 갈등을 형성하는 것, 구성원들 사이에 공감대를 만드는 것, 토론되는 문제와 관련 있는 정의와 공동체의 기저에 있는 규범을 공고히 하는 것 등이다.

공동체 모임을 준비하는 과정에서 학생들은 매주 조언집단이라고 불리는 소규모의 모임을 갖는다. 이 모임은 20-25명의 학생들과 한 명의 교사 또는 조언가로 이루어진다. 이 소규모 집단들은 학교 문제뿐 아니라 개인적인 문제도 토론할 수 있는 비공식적인 분위기를 만든다. 교사나 조언가와 조언집단의 학생 사이에 발전된 친밀한 관계는 학생들이 논쟁을 이해하도록 하고, 자신의 관점을 제시하도록 도와주고, 공동체모임에서 모든 공동체구성원에 의해서 고려될 수 있는 의제를 내놓도록 한다.

정의 공동체는 공동체의 규칙을 만들기 때문에 그 규칙을 깨는 구성원들에게 가할 적당한 제재를 결정할 수 있는 구조를 제공해야 한다. 이것이 훈육위원회 또는 공정위원회의 중요한 목적이다. 개인들이 규칙을 지키는데 실패했을 때 가해지는 정당한 결과나 처벌은 이론적인 것이 아니라 자신의 친구들이나 다른 공동체구성원들에게 미치는 실제 결과들을 고려하여 결정된다.

마지막 제도적인 요소는 최초로 도입된 학문적 교육과정에서의 도덕덜

레마토론이다. 영어, 사회, 역사, 생물, 심지어 수학 교과과정까지도 소크라테스식 질문과 토론을 사용하는 도덕적 딜레마를 사용한다. 학문적 교과는 무엇이든지 도덕딜레마토론과 공동체의 민주적 규칙 제정을 사용하는 정의 공동체 프로그램과 관련되어 있다.

쿨버그와 그의 동료들은 정의 공동체 학교 실험을 통해 자신들의 교육적 시도가 실제로 효과를 얻었음을 보여주었다. 우선 정의 공동체가 학생들의 도덕 발달을 촉진시킬 수 있다는 결과가 나타났다. 특히 또래보다 상대적으로 낮은 2단계 수준에서 정의 공동체 학교에 들어가는 학생들에게 성공적이었다. 또 정의 공동체는 공동체 모임을 통해 학생들이 학교 내에서 소홀히 여길 문제에 대해 경계하도록 도와주었다. 예를 들어 클러스터 학교에서 초기 학생들은 대도시 학교에서 필연적인 절도사건과 인종적 적대감을 간과하였다. 그러나 클러스터 학교의 첫 해 끝 무렵에 학생들은 절도와 인종적 적대감에 대하여 격분하였고, 이러한 것을 다루는 대책을 수립하였다. 학생들은 그들의 학교에서 있는 도덕적 쟁점에 대하여 좀 더 분명히 알게 되고 기꺼이 도덕적 쟁점을 다루고자한 것이다. 이렇듯 학생들에게 투표권을 주는 것은 그들이 학교에 대해서 책임감을 가지게 하였고, 의사결정과 대책 수립은 학생이 학교 환경을 변화시키기 위해 함께 할 수 있다는 믿음을 조성하였다. 또한 정의 공동체적 접근의 장기적 영향에 관한 연구에서, 그래디(Grady, 1994)는 정의 공동체 졸업자들이 그렇지 않은 같은 고등학교 졸업자들보다 시민운동에 좀 더 연관된 것으로 분석하였다. 클러스터 학교에 대한 그래디의 연구는 학생들의 시민적 감각이 학교를 마친 뒤에도 지속되었으며 상대적으로 높은 비율의 학생들이 정의를 지향함을 보여주었다.<sup>86)</sup> 이는 정의 공동체적 접근이 학생들의 시민성 함양에 긍정적인 효과를 줄 있음을 시사한다.

---

86) F. C. Power & A. Higgins, 앞의 글, pp. 238-239.

## (2) 정의적 학급 공동체의 의미

콜버그는 이상적인 학교로 모든 학생들이 참여하는 가운데 민주적으로 다스려지는 ‘작은 공화국’을 지향하였다. 이를 위해 그가 제안한 정의 공동체적 접근을 교실 차원으로 적용하면, 정의적 학급 공동체의 모습을 도출할 수 있다. 정의적 학급 공동체의 목적은 크게 두 가지이다. 하나는 학급 공동체를 정의롭고 도덕적인 공동체로 만드는 것이고, 다른 하나는 이를 통해 학생들의 도덕성 발달을 견인하는 것이다. 이러한 목적을 실현하기 위해 정의적 학급 공동체는 구체적으로 다음과 같은 모습을 보여준다.

우선 정의적 학급 공동체는 참여민주주의의 원리에 의해 운영된다. 교사를 포함한 학급의 모든 구성원은 동등한 권리를 가지고 학급의 모든 제반 사항을 결정하는 데 참여해야 하며, 특히 학급의 규칙을 만들고 그것을 적용하는 일은 민주적 절차에 따른 공동체 회의를 통해 결정된다. 이러한 공동체 회의에 모든 학생과 교사는 동등한 자격으로 참여하며, 상호간의 존중과 평등한 관계에 기반 한 자유로운 토론이 이루어진다. 그리고 충분한 숙고와 토론을 통해 내려진 결과는 표결을 통해 결정되고, 학급의 모든 구성원들은 이러한 결정에 따르게 된다. 이러한 참여민주주의는 공동체에의 참여를 촉진할 뿐 아니라 공동체 의식을 형성시켜줄 수 있다. 학급의 일을 결정하는데 참여하는 것은 공동체에 대한 소속감과 책임감을 증진시키며, 학생들이 공동체의 이상과 목표를 위해 헌신하는 태도를 갖게 해준다. 또한 학생들이 주도적으로 공동체의 일을 결정하고 공동체 내에서 발생하는 문제를 해결하는 경험은 학생들의 자아존중감 향상에도 긍정적인 효과를 줄 수 있다.

정의적 학급 공동체는 학급의 모든 일 중에서도 특히 도덕적인 문제에 관심을 가지고, 이를 해결하기 위해 노력한다. 이는 정의로운 학급 공동체가 단순히 학급 내에서 절차적 민주주의를 확립하는 것이 아닌 도덕적 공동체를 형성하는 것을 이상으로 하며, 이를 통해 궁극적으로 학생들의 도덕성 발달을 목표로 하고 있음을 의미한다. 이런 점에서 정의로운 학급 공

공체의 공동체 회의는 현재 학교에서 시행되고 있는 학급 회의와는 차이점을 갖는다. 콜버그의 프로그램에서는 의제의위원회에서 사전에 토론을 통해 공동체 모임이 의제를 준비하도록 하고 있다. 정의로운 학급 공동체에서도 이처럼 사전에 도덕적 문제를 고민하고 선택할 수 있는 제도적 단계가 필요하다. 학생들이 학급의 다양한 일들 중에서 공동체 구성원들에게 영향을 미치는 도덕적 문제가 무엇인지를 고민하는 것 자체가 도덕교육적으로 의미 있는 일이 될 것이다. 이는 도덕적 문제에 관심이 없던 학생들이 이것에 더 민감해질 수 있도록 도울 수 있다. 그리고 도덕적 문제를 해결하는 과정에서 다른 이들과의 토론을 통해 발생하는 다양한 인지적 자극과 의견 교환은 학생들의 도덕 발달을 촉진할 수 있다.

정의적 학급 공동체에서 교사는 민주적 권위를 통해 공동체를 이끈다. 교사는 공동체의 동등한 구성원이면서, 조언자로서의 역할을 수행하며, 학생들을 바람직한 가치로 인도하는 역할을 한다. 교사는 가치중립적 입장에서 학생들이 자유롭게 토론하는 것을 지켜보는 방관자가 아니다. 교사는 바람직한 입장을 제시하고 학생들이 이에 대한 자신의 생각을 갖도록 자극할 수 있어야 한다. 그러나 이것은 교화와는 다르다. 교사가 특별한 권위를 갖고 있는 것은 사실이지만, 집단 구성원들과 동등하게 행동하려고 노력하고, 그들의 지혜와 전문성에 의해 권위를 사용해야 한다. 또한 강요나 명령, 권위에 의해서라기보다는 구성원 사이의 동의에 의해서 권위를 사용해야 한다.<sup>87)</sup> 교사의 권위는 우월한 힘을 사용하는 데서 나오는 것이 아니라 집단 구성원들에게 의지한다는 점에서 민주적 권위이다. 정의적 학급 공동체에서 교사는 교화하는 자가 아니며, 또한 방관자도 아니다. 교사는 과도한 자기주장과 과도한 수용을 동시에 경계해야 한다.

정의적 학급 공동체는 교실 내 도덕적인 풍토 형성을 추구한다. 공동체의 구성원들은 교실의 문화를 좀 더 정의롭고 도덕적으로 변화시키기 위해 노력한다. 공동체는 정의의 이상을 추구하며, 공동체의 도덕적 이상은 구성원들에게 책임감을 부여한다. 공동체의 이상과 가치는 교사에 의해 일

---

87) A. Higgins, 앞의 글, p. 97.

방적으로 결정된 것이 아니라 학생들의 참여와 노력을 통해 형성된 것이기 때문에, 학생들은 이에 대한 책임감과 헌신의 태도를 갖게 된다. 콜버그의 클러스터 학교에서 처음에 학생들은 도난 문제를 개인적인 차원의 문제로 접근하였다. 그러나 두 번째 해에 도난 사건이 발생했을 때는 공동체의 도덕적 가치가 훼손된 것에 대한 집단적 책임감을 표현하였다.<sup>88)</sup> 이는 개인적 양심에 대한 호소에서 집단적 양심으로의 발달을 잘 보여준다. 이렇게 공동체 내에 도덕적인 풍토가 형성되면, 학생들은 처벌에 대한 두려움이나 규칙을 지키기 위한 차원에서 도덕적인 행동을 하는 것이 아니라, 공동체에 공유된 양심에 부응하고 공동체의 이상에 헌신하기 위해 도덕적인 행동을 할 수 있게 된다.

정의적 학급 공동체는 대화와 토론을 중시한다. 정의적 학급 공동체의 의사 결정은 대화와 토론을 통해 이루어진다. 학생들은 일상적 삶에 있어서 서로 대화와 타협을 통해 협력을 이루고 갈등을 해결한다. 학급의 공적인 일을 결정할 때도 토론을 통해 이루어진다. 이를 위해 학생들은 대화와 토론을 위한 방법을 배워야할 필요가 있다. 또 학생들 사이에서 대화와 토론이 활발히 이루어질 수 있도록 하기 위해서는 교실 내에 개방적인 분위기가 조성되어야 하며, 학생들 간에 평등하고 긍정적인 관계가 형성되어야 한다. 그리고 이러한 대화는 교사와 학생 간의 관계에서도 활발히 이루어진다. 교사와 학생은 공동체의 이상을 소통을 통해 함께 만들어 간다. 교사와 학생들은 자신들의 결정이 다른 사람과 공동체에 어떤 영향을 미칠 것인지에 대한 충분한 숙고와 상호 소통을 통해 학급에 참여한다.

### (3) 정의적 학급 공동체의 한계

정의적 학급 공동체는 학생들의 도덕 발달을 위해 ‘정의’ 뿐 아니라 ‘공동체’가 중요함을 일깨워준다. 또 학급에서 제공하는 참여민주주의의 경험은 훗날 학생들이 민주사회의 성숙한 시민으로 성장하는 데 소중한 밑거름

---

88) F. C. Power & A. Higgins & L. Kohlberg, 앞의 책, p. 113-115.



이 될 수 있다. 그러나 정의적 학급 공동체는 도덕적 학급 공동체로서 두 가지 차원의 한계를 갖는다. 하나는 콜버그의 정의 중심 이론이 가지는 편협성의 문제에서 도출되는 한계이고, 다른 하나는 프로그램의 적용상의 문제로 인하여 발생하는 한계이다. 구체적으로는 다음과 같다.

정의적 학급 공동체는 학생들에게 옳은 가치를 선택하기 위한 절차적이고 형식적인 방안을 강조하지만, 여전히 무엇이 옳은 가치인가를 알려주는 내용에 대한 안내가 부족하다. 정의적 학급 공동체의 핵심은 참여민주주의에 의한 문제해결이다. 공동체의 모든 문제는 동등한 참여에 의한 토론을 통해 해결되고, 이 과정에서 학생들은 도덕적으로 문제를 해결할 수 있는 능력을 키우게 된다. 그러나 여전히 추구할만한 올바른 것이 무엇인지에 대한 내용적 안내는 구체적이지 않다. 학생들은 자신들이 토론에 참여하여 만들어낸 규칙을 준수해야 한다. 그리고 이를 통해 공동체의 이상과 비전을 형성한다. 그렇다면 이러한 공동체의 이상에 포함되어야 될 올바른 가치는 무엇인가? 그것은 오직 학생들의 숙고와 토론을 통해 도달하는 것이다. 그러나 이것에 도달하기 위한 방법은 있지만 내용에 대한 안내가 부족하다. 물론 교사는 추구할만한 가치로 학생들을 인도하기 위해 적절하게 질문도 하고 자극도 해야 한다. 그러나 이러한 소극적인 방법이 늘 성공적인 것만은 아니다. 학급에서 발생하는 문제를 해결하는 과정에서 해서는 안 되는 것들이 무엇인지는 비교적 쉽게 도출될 수 있지만, 추구할만한 가치가 있는 것이 무엇인지에 대한 도출은 쉬운 일이 아니다. 또 학생들이 언제나 추구할 만한 가치를 스스로 찾아낼 수 있는가를 확신할 수도 없다. 정의적 학급 공동체는 공동체의 바람직한 이상이 무엇인지를 제시하지 않고, 오로지 이를 찾기 위한 원리와 규칙, 그리고 민주적인 절차만을 제공할 뿐이다. 그러나 학생들은 민주시민이면서 동시에 유덕한 인격을 갖추어야 한다. 정의는 도덕에 있어 중요한 요소이긴 하지만 충분하지는 않다. 도덕을 교육한다는 것은 내용에 대한 주입도 완전히 배제할 수는 없는 것이다.

정의적 학급 공동체는 6단계의 도덕 원리가 지나치게 이상적이어서 도

달하기 어렵다는 반성을 바탕으로 4단계의 사회 체제 지향을 목표로 한다. 또 학생들에게 공동체에 대한 책임감과 집단적 가치에 대한 헌신을 강조한다. 물론 이러한 공동체에 대한 책임은 강요가 아닌 자발적 참여를 전제로 하지만, 그럼에도 불구하고 개인의 자율성을 침해할 위험이 있다. 학생들은 학급에서 모두의 참여에 의해 만들어진 규칙을 준수해야할 의무를 갖는다. 그리고 규칙의 위반자는 처벌을 받으며, 이러한 처벌도 공동의 토론을 통해 결정된다. 공동체가 이미 충분히 도덕적이라면 이러한 방법은 의미가 있다. 그러나 대부분의 공동체 구성원의 도덕성 발달이 낮은 단계에 있어서 도덕적으로 정당하지 못한 규칙에 합의하게 된다면 문제가 발생하게 된다. 공동체의 체제와 규칙이 언제나 올바른 것인가에 대한 고민이 필요한 것이다. 예를 들어, 많은 경우 학급에서 지각한 학생들에게 지각비를 걷게 한다. 이러한 규칙에 모두가 동의하였고, 이를 통해 지각생이 현저하게 줄어드는 실질적인 효과가 있다고 해도, 돈으로 자신의 잘못에 대한 대가를 지불하는 것이 옳은 일인가에 대한 고민은 여전히 필요하다. 심지어 학생들이 지각한 학생들에게 처벌이 필요하다는 결론에 도달한 경우에는 어떻게 하는가? 이러한 규칙은 정당하며 지켜야한 하는 규칙인가? 애초에 콜버그는 시민불복종을 정의의 원리에 의거하여 정당한 것으로 설명하였고, 성인기에는 여전히 6단계의 도덕성 발달을 지향한다고 하였다. 그렇다면 왜 학급이나 학교에서는 이러한 시민불복종이 환영받을 수 없는지에 대해 생각해볼 필요가 있다.

콜버그의 정의 공동체적 접근에 근거한 정의적 학급 공동체는 여전히 정의를 최우선으로 여기고, 배려적 가치를 소홀히 다룬다는 한계가 있다. 이는 인지적 측면만을 강조하여 도덕에 있어 감정적 측면을 소홀히 한다는 문제와 연결된다. 원리와 규칙에 의거한 판단은 학생들의 내밀한 요구와 필요에 둔감하다. 정의적 공동체에 강조하는 대화는 배려적 관점의 대화와는 성격이 다르다. 정의적 공동체에서의 대화는 문제 해결을 위한 논리적 추론 과정이다. 여기에는 대화에 참여하는 사람에 대한 인간적인 관심과 상황에 대한 고려보다는 보편적 원리와 이성에 따른 판단이 요구된다. 그

리고 공정성에 기반 한 문제 해결이 선호된다. 규칙을 제정하고 적용하는데 있어서 학생들은 동등한 권리를 갖고 참여한다. 그러나 사실 학급에 참여하는 학생들은 저마다의 욕구와 능력이 다르다. 이들 학생들은 동등한 대우와 함께 개개인에 대한 특별한 관심을 필요로 한다. 또한 모든 학생들이 정의적 학급 공동체에서 벌어지는 의사결정 과정에 적극적으로 참여하는 것은 아니다. 자신의 생각을 표현하는 데 서투른 학생들도 존재한다. 참여에 대한 강조는 소극적이거나 부적응한 학생에 대한 배려가 부족할 수 있다. 이러한 소수의 학생들의 요구를 공동체의 의사 결정 과정에 반영하기 위해서는 그들의 상황과 입장에 대한 관심과 배려가 필요하다. 또 지나치게 정의만을 강조하는 것은 냉정하고 삭막한 학급 공동체를 만들게 될 수도 있다. 정의적 학급 공동체는 공동의 참여에 의한 규칙의 제정과 이에 대한 구성원들의 책임감을 중요하게 생각하지만, 나딩스는 오히려 규칙과 이에 근거한 처벌을 반대한다. 학급 공동체에는 합리적인 규칙과 그에 따른 처벌이 어느 정도 필요하지만, 때로는 용서와 자비가 더 빛을 발하는 순간도 있다. 공정성을 지나치게 강조하는 경우, 학생들이 처한 상황이나 맥락들이 무시될 수 있다. 그리고 규칙의 적용과 처벌이 학생들의 진정한 도덕적 감동과 감화를 주지 못하는 경우도 많다. 도덕적 학급 공동체에 있어서 정의는 중요하지만 여전히 배려가 요구된다.

다음으로 정의적 학급 공동체 프로그램 적용 차원의 한계로는, 우선 교사의 위치가 애매모호하다는 문제가 있다. 즉, 교사가 학생들의 의사 결정에 어느 정도로 개입할 수 있는지에 대한 고민이 발생한다. 정의적 학급 공동체에서 교사는 방관자가 아니라 올바른 가치로 학생들을 인도할 책임을 가지고 있다. 그러면서 동시에 교화자가 되어서는 안 된다. 오직 학생들에게 올바른 가치를 제시하고 인지적 자극을 주어서 그들이 스스로 도덕적인 판단을 내릴 수 있도록 도와줄 뿐이다. 그러나 이 두 가지 관점에서 균형을 유지하는 것은 사실 어려운 일이다. 실제 프로그램의 적용에 있어 교사의 개입이 어디까지 가능한가에 대한 관점의 차이가 있을 수 있다. 콜버그는 교사의 역할은 도덕적 토론이 이루어지는 단계에서 학생들이 새로운

시각을 가질 수 있도록 질문을 하는 데 있다고 설명했다. 이 단계에서 교사는 학생들을 바람직한 방향으로 인도할 수 있다는 것이다. 그 후에 동등하게 표결에 참여하여 내려진 결론은 교사도 반드시 따라야만 한다. 그러나 학생들의 토론이 늘 도덕적인 선택으로 이어지는 것은 아니다. 이런 경우 교사가 보다 적극적으로 개입할 필요가 있다는 의견도 있을 수 있고, 교사가 좀 더 인내심을 발휘하여 학생들이 스스로 도덕적인 선택을 내릴 때까지 기다려야 한다는 의견도 있을 수 있다. 학생들의 도덕 발달은 한번의 토론으로 가능한 것이 아니고 길고긴 여정이 필요한 일이므로, 교사가 당장의 기대 수준을 낮출 필요가 있다는 것이다. 실제로 콜버그의 정의 공동체 학교 운영의 가장 큰 어려움은 콜버그와 교사들 사이의 갈등과 교사들 간의 의견 차이로 인한 문제였다. 정의적 학급 공동체에도 이러한 갈등의 소지가 존재한다.

이 밖에도 정의적 학급 공동체의 실제 프로그램 적용상의 어려움이 존재한다. 우선 공동체 회의를 비롯한 각종 위원회의 운영 등 여러 가지 제도와 방법을 익히는 데 상당 시간이 소요된다. 이런 것들에 교사와 학생들이 익숙해지기까지 많은 훈련이 필요하며, 이후에도 제대로 운영될 수 있도록 지속적인 노력이 동반되어야 한다. 교사와 학생의 능숙함의 정도에 따라 정의적 학급 공동체의 질이 달라질 수 있는 것이다. 또 학급에서 발생하는 너무나 많은 갈등과 도덕 문제들을 주1회 토론만으로 해결하기 어렵다는 현실적인 문제가 존재한다. 현재 교육과정에서 1-2시간의 토론 시간을 확보하는 것도 어려운 일이지만, 그 시간 동안 만족할만한 도덕적인 결론에 도달하는 것도 쉽지 않은 일이다. 학급의 모든 의사결정을 참여민주주의의 원리에 따라 하는 것은 이상적으로는 바람직한 일이지만, 학교 현장에 실제로 적용하기에는 여러 가지 현실적 장애가 존재하는 것이다.

### 3. 배려 공동체적 접근을 통한 학급 공동체의 구축

#### (1) 나딩스의 배려 공동체적 접근

나딩스는 콜버그와 마찬가지로 학교의 도덕적 풍토에 관심을 가졌다. 그러나 그녀가 관심을 가진 것은 배려 관계를 발전시킬 수 있는 풍토의 형성이다. 나딩스는 콜버그의 ‘정의 공동체(community of justice)’에 대응하여, 학교가 하나의 따뜻한 ‘배려 공동체(community of caring)’가 되어야 함을 강조하고 있다. 나딩스는 오늘날 학교는 배려가 충분하지 못한 ‘배려의 위기’에 직면해 있다고 본다. 교사들은 종종 배려하는 사람으로서의 사명을 잊고 있으며, 학생들은 교사들을 배려하는 사람이 아닌 일종의 저항 상대로 간주하고 있다는 것이다.

나딩스에 따르면, 배려의 공동체 안에서 교사는 학생들에게 모범을 보이고, 대화를 하며, 봉사활동과 같은 실천기회를 제공하고, 인정을 통하여 배려의 윤리를 고양하고 유지시킬 수 있다. 나딩스는 이러한 배려의 관점을 단지 도덕교육의 영역에 한정시키지 않고 학교교육체제 전반에 적용할 것을 주장한다. 또한 나딩스는 교육의 목적은 배려의 발달을 고무시키는 것이어야 한다고 강조한다. 그는 이 점에서 교육받은 장소, 사람 등에서의 지속성에 대한 요구에 좀 더 많은 주의를 기울여야 하며, 학교는 ‘제2의 집’이 되어야 한다고 주장한다. 나딩스는 오늘날 추진하고 있는 교육개혁에서 표준 교육 과정의 개정에 강조점을 두는 것이, 사실상 학생들에게 더 큰 소외감과 불행을 야기할 수도 있다고 본다. 교육연구에서 방법이 개인들을 대체할 수 있다고 가정하는 오류를 범했으며, 그러한 시도는 학생들의 소외를 더욱 심각하게 만드는 결과를 초래했다는 것이다. 나딩스는 외부에서 부과된 교육목표, 내용, 방법은 교사와 학생 간의 관계를 해친다고 보고, 학교의 최우선적인 과제는 지적 발달이 아니라고 본다. 그리고 학교가 학생들을 위한 배려와 지속성을 제공해 주지 않고서는 학문적인 목적들도 성취할 수 없다고 본다. 나딩스는 교육에서 추구해야 할 배려를 단지

다른 사람에 대한 배려에 한정하지 않고, 자신에 대한 배려, 친밀한 사람들에게 대한 배려, 동료 및 관계가 먼 사람에 대한 배려, 비인간적인 것들에 대한 배려, 인간이 만든 물건과 도구의 환경에 대한 배려, 사상에 대한 배려 등으로 확장해서 다루고 있다.<sup>89)</sup>

나딩스는 자신과 자신이 만나는 사람 안에서 배려를 보존하고 강화시키는 것이 배려하는 사람의 최고 목표이자 윤리적 이상이며, 동시에 양육과 교육의 첫 번째 목표가 되어야 한다고 주장한다. 모든 교육적 노력의 일차적인 목적은 배려의 강화에 있다는 것이다. 그러나 그동안의 학교 교육은 배려의 유지와 강화 보다는 지적인 교육을 더 우선시켰다고 나딩스는 비판하며, 학교를 배려 공동체로 만들기 위해서는 학교 전체의 구조적인 개혁이 요구된다고 주장한다.<sup>90)</sup>

학교 구조 개선을 위해서 나딩스는 우선 교육을 탈전문화(deprofessionalization)해야 한다고 강조한다. 그녀는 탈전문화를 통해 공동체에 있는 다른 성인이 교육 문제에 관심을 갖고 보다 적극적으로 관련할 수 있다고 본다. 또 이러한 일들이 배려를 지원하는 방식으로 일어나기 위해서 학교의 구조는 변화되어야 한다고 주장한다. 여기서 탈전문화란 공동체에 있는 다른 교육자 특히 부모로부터 우리를 분리하는 특별한 언어를 제거하고, 개별 아동과의 접촉을 방해하는 좁은 전문화를 축소하며, 어머니의 태도라 할 수 있는 배려의 정신을 증대시킴을 의미한다.

나딩스는 탈전문화를 위해서 교사는 무엇보다 배려하는 사람이 되어야 한다고 강조한다. 교사는 자신의 교과목에 대한 식견 뿐 아니라 배려를 할 수 있는 능력 또한 갖추어야 한다는 것이다. 이를 위해 나딩스는 수습기간 동안 후배교사가 선배교사와 3년 동안 공동으로 두 학급의 담임을 맡는 것을 제안한다. 이러한 수습 기간 동안 선배교사는 후배교사에게 배려를 실습할 수 있는 강력한 기회를 제공할 수 있게 된다. 또 나딩스는 교사 뿐 아니라 부모와 관심 있는 모든 어른들은 교실에서 환영받아야 한다고 강조

---

89) 조난심·윤현진·이명준·차우규, 『도덕교육학신론』 (서울: 문음사, 2003), pp. 83-84.

90) N. Noddings(1984), 앞의 책, pp. 197-201.

한다. 배려를 위한 교육은 교사와 학생의 집단을 넘어 학교에 관심이 있고 시간을 쓸 수 있는 모든 사람을 포용하는 데까지 확장되어야 한다는 것이다.

나딩스는 교사가 3년 동안 가르치고, 그 다음 1년은 행정적인 일이나 연구하는 데 시간을 보내는 식으로 순환할 것을 제안한다. 이렇게 된다면 학생들과 접촉과 대화의 기회가 늘어나고 이 과정에서 서로 간의 신뢰와 이해, 서로에 대한 지식이 증대됨으로써 배려 관계의 형성과 배려 윤리의 발달에 효율적일 수 있다는 것이다. 또 교사는 전문적인 일을 하는 동안의 경험을 통해 실질적인 응용을 경험하고 학교의 문제를 더 잘 이해하게 되며, 학교는 전문적 관리자가 제거되어 혁신에 보다 더 수용적일 수 있게 된다고 덧붙인다.

다음으로 나딩스는 학교의 규칙과 처벌 방법을 개선할 것을 제안한다. 나딩스는 규칙의 필요성을 부인하지는 않았으나, 규칙을 처벌로 강요할 필요가 없으며, 벌을 주어서는 안 된다고 조언한다. 그녀는 학생들의 행동을 적절하게 감시할 필요를 부인하지는 않는다. 그러나 이는 지침을 수행하지 못하는 자들에 대한 관심에서 수행될 수 있다고 본다. 예를 들어, 학생이 지속적으로 늦으면 이유를 알려고 해야 하며, 문제가 개선되지 않으면 도움을 주어야 한다는 것이다. 그렇지 않고 징벌적인 조치를 취한다면 이는 학생들의 윤리적 이상의 고양에 필요한 주체적 책임감의 발달에 나쁘게 작용하게 될 것이다. 나딩스는 배려자는 법과 질서를 그 자체가 아니라 배려의 유지에 공헌하기 위한 것으로서 존중하여야 한다고 주장한다. 나딩스가 강조한 것은 누구든 타자를 배려 속에서 만나야 한다는 것이다.

나딩스는 교육이 전통적인 학문분야 보다는 배려의 주제들을 중심으로 조직되어야 하며, 모든 학생들은 자신, 이웃, 인류, 식물, 동물, 환경, 인간이 만든 세상과 사상 등등을 배려할 수 있도록 인도해주는 일반 교육을 받아야 한다고 주장한다. 그리고 이를 위한 교육 프로그램으로 다음과 같은 내용을 제시한다.<sup>91)</sup>

---

91) N. Noddings(추병완·박병춘·황인표 공역), 『배려교육론 : 인간화교육을 위한 새로운 접근』

1. 우리의 목적에 대해 명확히 하라. 교육의 주된 목적은 능력 있고, 배려하고, 사랑하고, 사랑스러운 사람을 길러내는 것이 되어야 한다.
2. 관련 있는 사람들이 필요로 하는 것을 배려하도록 하라.
  - a. 몇 년 동안(상호 동의하에) 교사와 학생들이 함께 있도록 하라.
  - b. 학생들을 가능한 곳에서 함께 있도록 하라.
  - c. 학생들을 상당한 기간 동안 같은 건물에 있게 하라.
  - d. 학생들에게 학교를 자신들의 것이라고 생각하도록 도와주어라.
  - e. 배려와 믿음의 관계를 구축하는데 사용된 시간을 당연시하라.
3. 통제하고 싶은 충동을 늦추라.
  - a. 교사와 학생들에게 판단을 훈련하는 책임을 좀 더 많이 주라.
  - b. 경쟁적인 등급화를 제거하라.
  - c. 시험을 줄이고 스스로 유능하게 수행하고 싶어하는 과제를 다룰 수 있는지를 평가하는 시험을 사용하라.
  - d. 교사들에게 학생과 함께 탐구하도록 격려해 주라. 우리는 잘 가르치기 위해서 모든 것을 반드시 알아야 할 필요는 없다.
  - e. 전문성을 좀 더 넓게 그리고 도구적으로 정의하라. 예를 들어, 생물 교사는 생물과 관련된 어떤 종류의 수학이든지 가르칠 수 있어야 한다.
  - f. 자기 평가를 격려하라.
  - g. 학생들이 자신들의 학급과 학교를 운영하는 데 관여하도록 하라.
  - h. 학생들이 원하는 것을 잘 가르침으로써 배려에 대한 도전을 수용하라.
4. 프로그램의 위계를 제거하라. 이것은 시간이 걸리겠지만 모든 아이들을 위해 뛰어난 프로그램을 제공하기 시작해야만 한다. 대학 진학을 위한 프로그램만큼 다른 영역을 위한 프로그램도 풍부하고, 바람직하고, 견고해야 한다.
  - a. 대학 입학을 위한 획일화된 요구사항들을 포기하라. 학생들이 하

---

(서울: 다른우리, 2002), pp. 294-296.



- 고 싶어하는 것에 관심을 갖고 이를 잘 준비하도록 격려해 주라.
- b. 모든 학생들에게 필요한 것을 주라. 인간의 삶에 중심이 되는 문제들을 탐구할 진정한 기회를 주라.
5. 적어도 일상생활 중 일부를 배려에 대해 생각하게 해라.
- a. 영적인 문제를 포함한 존재의 문제들을 자유롭게 토론하라.
  - b. 학생들이 서로 윤리적으로 대할 수 있도록 도우라. 그들에게 배려를 실천할 수 있는 기회를 주라
  - c. 집단과 개인들이 어떻게 서로 경쟁 상대와 적이 되는지를 알아가며 ‘상대방의 입장을 이해’하는 방법을 배우도록 도우라.
  - d. 인간에 대한 배려와 일치하는 환경·식물·동물을 배려할 수 있는 방법을 장려해 주라.
  - e. 인간이 만든 세상에 대한 배려를 장려하라. 학생들이 기술적·자연적·문화적 세계에서 편함을 느낄 수 있도록 도와주라. 인간이 만든 세상에 대한 감사의 마음과 경외심을 고양시켜라.
  - f. 학생들이 그들이 접하는 사상들에 대해 깊이 생각하도록 도와주라.
6. 모든 영역에서 배려는 능력이며 책임임을 의미한다는 것을 가르쳐라. 배려는 감상적인 것을 넘는 강하고, 탄력성 있는 인간 삶의 중추이다.

나딩스는 이러한 프로그램을 이행하기 위해서는 교육과정과 교수에 대한 우리의 사고방식을 바꾸어야한다고 말한다. 지난 몇 십 년 동안의 극단적인 과학적 사고의 산물이라고 할 수 있는 교육과정과 교수는 고쳐져야 하며, 종합적인 방식이 요구된다는 것이다.

## (2) 배려적 학급 공동체의 의미

나딩스의 배려 공동체적 접근은 학교의 사명을 아이들을 배려해 주는 것에 둔다. 모든 아이들은 능력을 위해서뿐만 아니라 배려를 위해 교육시켜야 한다는 것이다. 그녀는 교육이 무엇보다도 유능하고, 배려할 줄 알고,

사랑스럽고, 친애하는 사람들의 성장을 고무시켜 주기 위한 시도라고 말한다.<sup>92)</sup> 이런 관점은 배려적 학급 공동체에도 적용된다. 교실에서 학생들은 무엇보다도 배려를 받아야하며, 배려할 수 있는 경험을 제공받아야한다. 배려적 학급 공동체의 목적은 배려관계를 발전시킬 수 있는 풍토를 형성하여, 학생들의 윤리적 이상-자신과 자신이 만나는 사람 안에서 배려를 보존하고 강화시키는 것-을 고양하는 데 있다. 배려 공동체가 어떤 공동체인지 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

배려적 학급 공동체는 무엇보다도 배려하는 관계를 중요시한다. 배려 관계란 배려자와 피배려자 간에 맺어진 관계를 의미한다. 배려는 관계 안에서 이루어지고 완성된다. 학급에서 교사는 배려자이고 학생들은 피배려자가 된다. 또 학생들은 서로 배려자가 되기도 하고 피배려자가 되기도 한다. 배려자는 피배려자에게 주의를 기울이고, 자신의 동기가 피배려자의 요구로 옮겨가는 동기적 전이를 경험하며, 이를 통해 배려를 실천하게 된다. 피배려자는 자신이 받은 배려에 대한 신호를 보내는 식으로 배려자의 노력에 반응하게 된다. 배려를 받은 것을 인지하고 그에 대해 반응하는 것은 배려 관계에 핵심적이다. 이는 배려자에게 더 많은 정보가 되어 배려 관계에 큰 역할을 하는 것이다.<sup>93)</sup> 이렇게 배려는 배려하는 사람 입장만 반영되는 것이 아니며, 배려 관계에서 피배려자의 요구나 필요가 반드시 반영이 되어야 한다. 피배려자의 관점을 배제한 일방적인 배려는 지나친 간섭이나 억압이 될 수도 있다. 때문에 진정한 배려는 배려자와 피배려자의 관계 속에서 완성되는 것이다. 그리고 이러한 배려자와 피배려자의 관계는 영구한 것이 아니다. 교사와 학생 간의 관계는 배려자와 피배려자의 관계를 갖지만, 학생들 상호 간에는 상황에 따라 배려자가 될 수도 있고 피배려자가 될 수도 있다. 배려적 학급 공동체는 교실 내에서 이러한 배려관계가 형성되는 것을 강조한다. 교사와 학생, 학생과 학생들이 서로 배려하고 배려받는 관계를 형성함으로써 교실에는 배려가 넘쳐나게 될 것이다.

92) N. Noddings(추병완·박병춘·황인표 공역), 앞의 책, p. 12.

93) N. Noddings, "Caring and Moral Education", in L. Nucci & D. Narvaez(Eds.)(2008), 앞의 책, pp. 162-163.

배려적 학급 공동체는 배려의 제공자로서 교사의 역할을 강조한다. 교사의 배려는 단순히 어림쫓하고 친절한 태도가 아니며, 배려는 능숙함을 요구한다. 배려의 제공자로서 교사는 학생들이 세상에 대처할 수 있는 능력을 갖추 수 있도록 그들과 함께 협동적으로 일해야 한다. 교사는 자신들의 삶과 지적인 생각들에 대해서 학생들과 함께 이야기하고, 문제들을 학생들에게 단순하게 제시하기보다는 함께 논의하면서 공동으로 해결하고, 성취의 기쁨을 함께 누리면서 학생들과 진정으로 협동할 수 있어야 한다. 교사가 이러한 역할을 수행할 때, 학생들의 배려 능력을 발달시키고 윤리적 이상을 고양시킬 수 있게 될 것이다.<sup>94)</sup> 또 교사는 학생들과 배려의 관계를 유지할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 학생들을 학업 성적에 따라 차별하거나 우수한 학생들에게만 관심을 부여해서는 안 된다. 교사는 학급 내에서 교사와 학생, 그리고 학생 서로간의 인간관계가 단절되지 않도록 노력해야 한다. 이를 위해서 학급에 경쟁적인 분위기를 조성해서는 안 된다. 또 교사는 배려의 본보기가 되고, 대화를 나누고, 배려의 실천기회를 제공하고, 인정과 격려를 함으로써 학생들에게 배려를 가르쳐야 한다.

배려적 학급 공동체에는 서로 간의 진실한 대화가 넘쳐난다. 이러한 대화는 서로 간의 관심과 이해를 바탕으로 한다. 교사는 학생들과 진실한 대화를 나누어야 하며, 학생들 간에도 진실한 대화가 활성화되어야 한다. 진실한 대화는 사소한 잡담이나 목적을 가진 의견 전달과는 다르다. 또한 이것은 논리적 추론 과정이 아니며, 논리적인 결론 보다 배려 관계를 더 중시한다. 진실한 대화의 주제는 대화의 참여자에 대해 상당한 관심을 갖는 것을 뜻하며, 대화의 결과는 개방적이어야 한다. 대화에 참여하는 사람은 피배려자에 대한 근본적인 관심과 배려를 잊어서는 안 된다. 학생들은 동등한 관계에서 대화에 참여하여, 상황에 대한 이야기를 나누고, 참가자 모두 배려자로서 행동할 준비를 한다. 또 교사는 학생들에게 권위적인 명령을 하는 것이 아니라 진실한 대화를 통해 배려를 실천한다. 대화는 배려를 활성화시킬 뿐 아니라, 도덕적인 문제에 대해 논의할 기회를 제공해준

---

94) 박병춘, 앞의 책, p. 147 참고.

다. 배려적 학급 공동체의 구성원들은 ‘무엇을 할 것인지를 결정하고, 다른 사람들의 요구를 더 잘 이해하고, 나타난 요구에 부응하기 위해 무엇을 할지를 생각’하는 도덕적 문제를 개방적으로 논의한다.<sup>95)</sup> 대화를 통해 학급의 구성원들은 자신들이 가진 동기와 문제에 대해서도 더 많이 배울 수 있게 된다. 교실에서는 이러한 진실한 대화가 꺼지지 않고 지속되어야 한다.

배려적 학급 공동체는 배려를 직접 실천해볼 수 있는 다양한 기회들을 학생들에게 제공한다. 교사는 배려를 북돋고 살펴볼 수 있는 상황을 만들어야 한다. 배려적 학급 공동체에서 이루어지는 협력은 배려의 기회를 제공하여, 교실에 배려의 망을 강화하는 기회를 줄 수 있다. 학급에서 이루어지는 모든 활동은 협력을 통해 이루어지며, 이러한 협력 관계에서 학생들은 배려의 실천기회를 갖게 된다. 교실 내에서 이루어지는 집단 활동은 경쟁적인 활동이 아니며, 다른 사람을 돕는 것을 강조한다. 배려는 일상생활의 작은 것부터 시작할 수 있다. 상대방과의 친밀한 눈인사나 실망에 빠진 친구에게 쪽지를 건내는 것 모두 배려의 실천에 해당된다. 배려적 학급 공동체는 학생들의 일상적 삶과 공식적 교육 활동 모두에서 이러한 배려의 실천을 활성화한다. 또 배려적 학급 공동체는 학생들이 봉사활동에 참여하는 다양한 기회를 제공한다. 봉사활동을 통해 다른 사람을 도울 수 있는 기회는 배려를 발달시킬 수 있다. 봉사활동에 있어서, 학생들은 교사에 의해 잘 안내되어야 한다. 교사는 학생들이 그들이 봉사하고 있는 사람들의 이야기와 요구들에 귀를 기울일 수 있도록 지도한다. 학생들이 배려받는 사람들의 진정한 요구들을 충족시키는 것이 아니라 단순히 일을 수행하는 것은 배려를 실천하는 것이라고 할 수 없다.

배려적 학급 공동체는 엄격한 규칙이나 강한 처벌에 의해 운영되지 않는다. 상호관의 애정과 신뢰가 엄격한 규칙과 처벌을 대신한다. 학급 내에 배려의 신뢰의 분위기가 확립되면, 대부분의 학생들은 교사의 반응으로부터 적절히 혼나고 있음을 느낄 수 있다. 학생들은 교사의 경고와 실망을 통해 자신의 행동이 잘못됐음을 느낄 수 있게 되는 것이다. 교사는 학생들

---

95) N. Noddings(2008), 앞의 글, pp. 170 참고.

의 규칙 위반에 대하여 벌을 주는 대신, 그들이 처한 상황에 관심을 기울이고, 도울 수 있는 방법을 찾는다. 또 학생들이 공동체에 대해 가지고 있는 소속감과 애정은 그들이 잘못된 행동을 하는 것을 막아준다. 교실에 자리 잡은 배려 관계의 망 속에서 학생들은 비도덕적인 행동을 하지 않기 위해 노력하게 된다. 강한 처벌이 없다고 해서 학생들이 규칙을 존중하지 않는 것은 아니다. 배려적 학급 공동체에서 학생들은 규칙을 처벌에 대한 두려움 때문에 존중하는 것이 아니라, 이러한 규칙들이 공동체의 배려의 유지에 공헌하기 때문에 존중한다.

### (3) 배려적 학급 공동체의 한계

도덕적 학급 공동체를 구축하는데 있어서 배려적 학급 공동체가 유효한 아이디어를 제공함에도 불구하고, 그것은 또한 한계를 갖고 있다. 인간의 도덕성에 다양한 측면이 있음을 이해해야 하듯이, 도덕적 공동체를 구축하기 위해서도 다양한 측면의 고려가 필요하다. 도덕성을 편협하게 이해하여 배려만을 강조할 때 문제가 생기는 것과 마찬가지로, 학급 공동체에서 배려만을 강조하게 되면 다른 측면을 경시하게 되는 것이다. 배려적 학급 공동체의 한계를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

배려적 학급 공동체는 도덕적인 것을 지나치게 관계의 측면에서만 파악하는 한계를 지닌다. 가까운 사람에 대한 관심과 애정은 좋은 것이지만, 때로는 오히려 도덕적인 판단이나 행동에 걸림돌이 되기도 한다. 이런 이유로 전통적인 윤리학에서는 도덕을 주변 관계의 요구와 영향으로부터 벗어난 자율적이고 초월적인 것으로 설명하였다. 도덕을 지나치게 원리적이고 탈맥락적인 것으로 파악하는 것도 문제지만, 친밀한 인간관계에 기반한 협소한 것으로 파악하는 것도 문제가 있다. 이런 관계에 대한 중시는 학급에서 발생하는 불합리하고 부정의한 문제를 묵과하도록 할 수 있다. 학생들은 자신들과 관계된 사람의 필요와 요구에 대한 배려를 할 수 있어야 하지만, 때로는 옳은 일을 위해 가까운 관계의 사람들의 이익을 포기할

수도 있어야 한다. 때로 도덕적인 선택은 특정 상황이나 주관적인 인간관계를 초월할 필요가 있다는 것이다. 때문에 관계에 대한 고려 뿐 아니라 관계에서 오는 요구를 넘어서 수 있는 자율적 도덕성이 필요하다. 또한 관계에 대한 강조는 우리가 배려를 실천해야 할 대상과 범위를 지나치게 협소하게 규정할 수 있다. 나딩스는 배려는 배려하는 사람을 배려받는 사람이 수용하고 반응할 수 있을 경우에만 완성될 수 있다고 보았다.<sup>96)</sup> 따라서 가까운 사람에 대한 배려의 강조는 나와 가깝지 않거나 친밀한 관계가 아닌 사람에게까지 적용되기가 어렵다. 이는 자신과 친밀한 관계의 사람에게는 배려를 적극적으로 실천하지만, 그렇지 못한 사람은 차별하게 될 수 있음을 의미한다. 이런 문제로 인해 학생들의 도덕 발달은 낯선 사람에 대한 의무감으로까지 발달하기 어렵게 된다. 나딩스는 배려의 망을 확대함으로써 이러한 문제를 해결할 수 있다고 보았다. 그러나 이는 나와 가까운 사람과 먼 사람 사이에서 배려가 차별적으로 적용될 수 있다는 문제에 대해서는 답해주지 못한다. 학생들에게 자신들과 가까운 사람 뿐 아니라 낯선 사람에게까지 도덕적 의무가 필요함을 일깨우기 위해서는 배려만으로는 부족하며 정의가 요구된다.

배려적 학급 공동체에서 배려자와 피배려자 간의 관계가 근본적으로 불평등하기 때문에 이로 인한 문제가 발생할 수 있다. 배려적 학급 공동체에서 교사는 배려자이고, 학생은 피배려자이다. 그런데 배려자는 피배려자의 요구와 필요를 자신의 관점에서 판단하고 피배려자는 배려자가 자신에게 무엇을 원하는지 이해할 수 없다는 점에서, 이들 간의 관계는 불평등한 관계이다. 이는 배려자에게만 부담을 지울 수 있고, 피배려자의 능력이나 자율성을 침해할 수 있으며, 배려의 관계를 왜곡시킬 수도 있다. 또 배려자는 자신의 입장에서 피배려자의 필요를 생각하기 때문에 잘못된 배려를 베풀게 될 위험이 있다. 사실 타인이 진정으로 원하는 것을 아는 것은 어려운 일이다. 우리는 많은 경우 자신의 관점에서 타인의 욕구나 사고를 주관적으로 해석하여, 타인의 욕구와 상반되는 배려를 하면서도 타인을 배려한

---

96) N. Nodding(1984), 앞의 책, p.86.

다고 착각할 수 있다. 이런 경우 배려는 오히려 지나친 간섭이나 억압이 될 수 있다. 실제로 교사의 지나친 관심과 기대가 학생에게 부담이 될 수도 있으며, 일방적인 교사의 배려는 권위적으로 작용할 수 있다. 더 나아가 이렇게 불평등한 관계에 근거한 배려는 악용될 여지가 있다. 불평등한 관계에 근거한 배려의 관계에서는 배려자와 피배려자의 능력이나 힘의 차이를 근거로 배려자가 피배려자를 지배하고, 피배려자가 배려자를 맹목적으로 신뢰하게 된다. 이로 인해서 배려자는 지배자로, 피배려자는 피지배자로 그 역할이 영속화될 수 있을 뿐만 아니라 배려자가 자신의 권력과 힘을 남용해서 피배려자를 학대하거나 억압할 수 있다.<sup>97)</sup> 물론 나딩스는 배려 관계에 피배려자의 반응을 포함시켰지만, 억압받는 자는 종종 자신이 억압받고 있다는 사실을 인식하지 못하거나 자포자기하여 그 상황을 그대로 수용할 수 있다는 점을 고려한다면, 잘못된 배려의 관계를 바로잡을 수 있는 다른 장치가 필요하다.

배려적 학급 공동체는 학생들의 도덕성 발달에 있어서 정서적 측면에만 관심을 기울여, 인지적 측면의 발달을 소홀히 할 수 있다. 배려적 학급 공동체에서 중요시 하는 것은 타인에 대한 관심과 따뜻한 애정이다. 그러나 이러한 배려의 적용에 있어서도 여전히 도덕적인 판단 능력은 필요하다. 배려자는 적절한 상황에서 적절한 대상에게 배려를 하고 있는지를 판단할 수 있어야 한다. 내가 현재 배려를 해야 할 도덕적인 상황인지, 상대에 대한 배려가 적절한 것인지를 이성적으로 판단할 수 있어야 하는 것이다. 합리적이고 공정한 판단이 배제된 배려는 오히려 배려자에게 지나친 자기희생을 가져오거나, 피배려자에게 부당하게 작용할 수 있다. 배려는 올바른 것을 하는 문제이지만, 또한 그것을 올바른 사람에게, 올바른 정도로, 올바른 시기에, 올바른 태도를 가지고, 그리고 올바른 방식으로 행하는 문제이다.<sup>98)</sup> 배려의 실천에 있어서도 실천적 지혜가 요구되는 것이다. 따라서 학생들에게는 따뜻한 배려의 감정과 함께 도덕적인 추론 능력과 정당화와

97) 박병준, 앞의 책, p. 165.

98) M. S. Katz & N. Noddings & K. A. Strike(Eds.)(윤현진 외 공역), 앞의 책, p. 182.

같은 인지적인 측면의 발달을 위한 교육도 필요하다. 그리고 학생들은 이를 통해 배려가 아닌 다른 측면에 대한 고려도 할 수 있어야 한다. 도덕적 문제 해결에 있어서, 때로는 배려 외의 다른 가치가 필요하다는 판단을 내릴 수도 있어야 하는 것이다. 특히 학급에서 권리의 충돌이나 책임의 충돌 문제가 발생할 때 배려만으로는 이러한 문제들을 해결하기 어렵다. 배려하는 사람과 배려받는 사람이 서로 상충하거나, 배려받아야 할 사람들 사이에서 우선순위를 결정해야 할 때, 이를 해결할 수 있는 기준과 원리가 필요하다. 그러나 배려적 학급 공동체는 이러한 측면에 대한 관심을 소홀히 함으로써 학생들의 균형적인 도덕성 발달에 있어서 한계를 갖는다.

배려적 학급 공동체는 도덕적인 문제 해결에 있어 개인의 인정과 자비에 의존하여, 구조적·제도적 차원의 문제 해결에 소극적이다. 우리의 삶에서 발생하는 도덕 문제는 많은 경우 불합리하고 부정의한 사회 구조적 차원에서 비롯되어, 개인적인 차원의 배려만으로는 해결하기 어려울 때가 많다. 예를 들어, 빈곤이나 기아와 같은 문제를 사람들의 동정심에만 호소하여 해결하기는 어렵다. 학교나 학급에서 발생하는 문제도 마찬가지이다. 왕따나 학교 폭력과 같은 문제 해결을 위해서는 피해 학생에 대한 개인적 차원의 관심과 배려 뿐 아니라, 학교 전체와 사회 제도적 차원에서의 노력이 필요하다. 그러나 배려적 학급 공동체는 규칙과 처벌을 선호하지 않으며, 법이나 제도 보다는 인간적인 배려를 통한 문제해결을 강조한다. 이는 구조적 부정의의 문제를 해결함에 있어 배려하는 사람에게만 책임과 희생을 전가하게 된다. 교사가 학생들에게 관심을 기울이고 배려하는 것만으로 학급의 모든 문제가 해결되는 것은 아니다. 때로는 학교 전체적 차원에서 구조적이고 제도적인 개선방안을 찾을 수 있어야 한다. 그리고 학급 내 문제에 있어서 뿐 아니라 사회적 문제에 있어서도, 학생들은 관심을 가지고 해결하기 위한 노력에 동참할 수 있어야 한다. 배려적 학급 공동체는 이와 같은 측면에 대한 관심이 부족하다.



## 4. 정의와 배려의 통합적 접근을 통한 학급 공동체의 구축

### (1) 정의와 배려가 통합된 학급 공동체의 필요성

정의적 학급 공동체와 배려적 학급 공동체는 모두 학급의 도덕적인 풍토 조성을 강조하며, 이를 통한 학생들의 도덕성 발달을 목적으로 한다. 그러나 이렇게 같은 목적을 추구함에도 불구하고, 이에 도달하기 위한 방법으로는 서로 다른 관점을 제시한다. 도덕적 학급 공동체의 구축에 있어서 전자는 정의를 강조하고, 후자는 배려를 강조한다. 그리고 이는 정의 윤리와 배려 윤리가 인간의 도덕성에 있어서 어느 한 가지 만을 강조하여 총체적인 이해를 하지 못하고 편협성을 띄고 있는 것과 같은 문제를 여전히 보여준다. 도덕성은 정의와 배려 중 어느 하나만으로는 충분하지 않으며, 학생들의 정의와 배려의 통합적 발달을 위해서는 학급 공동체 자체가 정의롭고 배려적인 공동체가 되어야 한다. 도덕적인 학급 공동체가 정의와 배려의 통합을 필요로 하는 이유는 다음과 같다.

첫째, 학급 공동체는 친밀한 인간관계가 형성되는 곳이면서, 동시에 하나의 작은 사회를 이루고 있기 때문에 정의와 배려의 통합적 접근이 필요하다. 학급에서 교사와 학생은 때로는 어머니와 아이처럼 애정어린 관계를 형성하지만, 공적인 활동과 평가의 영역에 있어서는 객관적인 입장이 요청된다. 학생들은 서로서로 친밀한 관계의 망을 이루고 있지만, 이러한 관계의 그물 전체를 포함하는 전체 공동체의 구성원이기도 하다. 학급 공동체는 확대된 가정이면서, 동시에 사회의 축소판의 성격을 모두 갖고 있는 것이다. 때문에 친밀한 인간관계에서 필요한 따뜻한 배려와 사회적 차원에서 요구되는 의무로서의 정의가 모두 필요하다. 그렇다고 친밀한 관계에서는 배려가, 공적인 활동에서는 정의가 각각 분리되어 적용되는 것은 아니다. 친밀한 관계에서도 관계의 불평등과 억압의 문제를 해소하기 위해 정의는 요청되며, 공적인 활동에서도 구성원에 대한 인간적인 관심과 배려는 여전히 필요하다. 정의와 배려의 통합은 사적 영역과 공적 영역에서 정의와 배

려가 역동적으로 상호작용할 수 있는 도덕적 공동체의 모습을 학급에서 실현할 수 있도록 해준다.

둘째, 도덕적 학급 공동체에서는 교사와 학생 간, 학생 서로 간의 도덕적 대화가 중요하다. 정의와 배려의 통합은 갈등을 합리적으로 해결할 수 있는 논리적 토론과 상대방에 대한 관심과 애정에 기반 한 진실한 대화를 모두 포함한 보다 확대된 의미의 도덕적 대화의 관점을 가질 수 있게 해준다. 도덕적 학급 공동체에서 발생하는 문제와 갈등은 대화를 통해 해결되어야 한다. 그리고 이러한 대화가 이루어지기 위해서는, 무엇보다도 대화에 참여하는 사람에 대한 존중과 관심이 전제되어야 한다. 그러나 대화의 결론이 상대를 배려하기 위해 양보나 희생만을 이끌어낸다면 바람직하다고 보기 어렵다. 대화에 있어서 서로의 감정만 살피게 되면 문제의 해결은 어려워진다. 또 대화에 참여하는 사람의 필요와 욕구가 서로 상충하는 경우, 이를 합리적으로 조정할 수 있는 보다 보편적 차원의 원리와 합리적인 판단력이 요구된다. 도덕적 대화는 서로의 상황과 감정에 무관심하지 않으면서도, 공정성을 훼손하지 않는 문제해결을 도출할 수 있도록 도와준다. 즉, 도덕적 학급 공동체에서는 서로 간의 의사소통과 문제해결을 위해 도덕적 대화가 필요하며, 이는 애정을 기반으로 하되 합리적이고 논리적인 과정을 포함해야 한다는 것이다. 도덕적 학급 공동체에서는 이러한 도덕적 대화가 활성화되어야 한다.

셋째, 도덕적 학급 공동체는 궁극적으로 학생들의 도덕적 실천을 이끌어낼 수 있어야 한다. 도덕적 실천을 위해서는 인지적 측면과 정서적 측면이 모두 필요하므로 이를 위해 정의와 배려가 통합되어야 한다. 도덕적 행동을 이끌어내는 것은 온전히 도덕적 판단에 의한 것만도 아니며, 또 온전히 동정심과 같은 감정에 기반 한 것만도 아니다. 인지와 정서의 상호 복합적인 과정이 도덕적 행동을 동기화한다. 이성과 감정은 따로 작용하는 것이 아니다. 예를 들어, 어려움에 처한 사람을 보고 동정심이 발동하여 그를 돕고자 하는 마음이 생기면, 그 뒤에 어떤 방법으로 도울 수 있는가에 대한 합리적 판단이 뒤따른다. 또 옳은 일에 대한 판단은, 그것을 행하고자

하는 의지와 욕구를 불러일으킨다. 그리고 대부분의 경우에는 인지와 정서가 명확한 구분과 선후관계 없이 상호 복합적으로 연결되어 작용한다. 정의는 냉철한 판단을 강조하고, 배려는 따뜻한 감정을 강조하지만, 이 둘이 서로 배제되지 않고 복합적으로 작용할 때 도덕적 행동이 강렬하게 동기화되는 것이다. 또한 이렇게 동기화된 도덕적 행동을 실제 상황에 맞춰 적용할 때에도 공정성과 함께 상황적 고려가 필요하다. 도덕적 학급 공동체가 학생들의 도덕성 발달을 통해 실천을 이끌어내기 위해서는 정의와 배려가 통합되어야만 한다.

넷째, 학생들은 학급 공동체 뿐 아니라 더 넓은 도덕적 세계의 구성원으로써 살아가야하므로, 배려의 확대와 함께 이를 가능하도록 해주는 정의를 필요로 한다. 도덕적 학급 공동체의 목표는 단순히 학생들에게 도덕적인 환경을 제공하는 데 있는 것이 아니라, 이를 통해 학생들의 도덕성이 발달하도록 돕는 데 있다. 학생들의 도덕성 발달은 자신과 가까운 관계에서 느끼는 애정과 도덕적 의무를 낳은 사람과 세계에 대해서도 갖는 것을 포함한다. 도덕적인 학생은 학급 친구의 고통에도 반응하지만, 굶주린 아프리카 어린이의 고통에 대해서도 책임감을 갖는 학생이다. 나딩스는 이것이 배려의 망을 확대함으로써 가능하다고 주장한다. 배려의 망은 나를 포함한 친밀한 사람과의 관계에서, 낯선 사람과 멀리 있는 사람, 동물·식물·대지, 인간이 만든 세상, 더 나아가 사상으로까지 확대되어야 한다는 것이다. 나딩스는 이러한 확대를 통해 배려가 보편성을 획득할 수 있다고 주장하지만, 이 속에서 발생하는 갈등과 권리의 충돌 문제를 해결할 수 있는 방법은 제시해주지 않는다. 오히려 관계를 중심으로 하는 그녀의 관점은 가까운 사람과 낯선 존재에 대한 배려의 질이 달라질 수 있음을 인정한다. 도덕적 세계의 다양성을 인정하고 서로 다른 문화와 가치를 존중한다는 측면에서는 배려가 필요하지만, 인권의 보편성을 지지하기 위해서는 여전히 정의가 요청된다. 따라서 도덕적 학급 공동체는 정의와 배려의 통합을 통해 학생들이 정의로운 세계 시민을 이상으로 하면서도 일상의 삶과 관계 속에서 배려를 실천할 수 있는 사람으로 성장할 수 있도록 도와야 할 것이다.

## (2) 정의와 배려가 통합된 학급 공동체의 의미

학급이 도덕적인 공동체가 된다고 하는 것은, 그것이 학생 개개인의 행복에 기여하면서도 공동의 도덕적 가치를 수호함을 뜻한다. 여기에 도덕 교육적 관점에서 한 가지 덧붙이자면, 도덕 공동체에서의 경험을 통해 학생들의 도덕성 발달을 견인할 수 있어야 한다는 것이 포함된다. 앞에서는 이러한 도덕적 학급 공동체로서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체를 제시하고 그 필요성을 설명하였다. 이제 이러한 필요성을 기반으로, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체가 어떤 것인지 구체적으로 탐색해 볼 것이다.

첫째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 학생들의 자발적 참여에 의해 운영되며, 이는 교사의 세심한 배려와 안내 속에서 이루어진다. 학급의 모든 활동과 영역에서 학생들이 주체적으로 참여하며, 그들의 목소리가 반영된다. 그리고 이를 위한 공식적인 기회와 민주적인 절차가 제공된다. 특히 집단 토론은 학생들의 목소리를 들을 수 있는 소중한 기회가 된다. 따라서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 민주적 원리에 따른 토론을 활성화한다. 그러면서 한편으로 교사는 이러한 과정 속에서 소외되는 학생이 없도록 세심하게 배려한다. 공동체의 토론에서 자신의 의견을 표현하는데 소극적인 학생은 학급에서 다른 방식으로 이러한 배제의 경험에 대한 자신의 감정을 자유롭게 표현할 수 있어야 한다. 그리고 교사와 다른 학생들은 소외되는 학생을 지원하고 돕기 위해 노력해야 한다. 이와 같은 과정 속에서 학생들은 학급 공동체에 대한 더 큰 애정과 소속감을 느끼게 된다.

둘째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 공동의 가치를 추구하면서도, 차이를 인정하고 다양성을 존중한다. 학생들은 학급 공동체의 도덕적 가치와 이상을 공유하면서도, 자신의 삶과 도덕을 규제하는 데 있어서 자율성에 따라 사고하고 행동한다. 학생들의 내제적 자율성을 존중하기 때문에 그들 간의 차이와 다름 역시 존중받는다. 만약 공동의 이상만을 강조하며 다양한 가치를 인정하지 않으면, 학생 개개인의 자유와 창의성은 억압

될 수 있다. 학급 공동체는 공동선, 소속감, 연대감, 친밀감, 문화와 역사의 공유 등과 같은 집단적 가치와 개인으로서의 자율성, 그리고 이에 따른 다양성을 모두 인정해야 한다. 그리고 이러한 이질성에 대한 포용은 서로를 소중히 여기는 태도를 통해 이루어진다. 다양성의 공존 위에서 학급 공동체 공동의 이상을 추구해야 하는 것이다. 만약 갈등이 발생하게 되면, 이는 도덕적 대화를 통해 해결해야 한다.

셋째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 공동의 규칙을 갖고 있으나, 규칙의 위반에 대한 처벌에 있어서 신중한 접근을 한다. 학급 공동체는 다수의 이질적인 학생들로 구성되어 있기 때문에 이들 사이에 발생하는 갈등을 해결하기 위해 공동의 규칙을 필요로 한다. 그리고 이러한 규칙은 공동체 구성원 모두의 동등한 참여를 통해 만들어진다. 규칙을 만들고 적용하는 데에는 충분한 집단적 숙고와 대화·토론의 과정이 필요하다. 그리고 설사 이렇게 만들어진 규칙이라 하더라도, 그것의 위반자에 대한 처벌에 있어서는 신중한 접근이 요구된다. 교사는 규칙의 위반자에게 관심을 기울이고, 그 원인과 동기를 파악해야 하며, 상황과 관련 학생들에 대한 충분한 고려를 바탕으로 문제를 해결해야 한다. 그리고 무엇보다 정의와 배려가 통합된 학급 공동체에서 학생들은 처벌에 대한 두려움 때문이 아니라 상호간의 신뢰와 책임 때문에 규칙을 준수한다. 이러한 책임에는 공동체의 이상에 대한 책임과 인간관계에 대한 책임이 모두 포함된다.

넷째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체에서 억압과 차별은 없어야 하며, 어떤 종류의 폭력이든 거부된다. 억압이 없음은 서로 다른 삶에 대해 합리적으로 숙고할 자유를 확보하는 것이며, 차별이 없음은 부당한 대우를 받지 않아야 한다는 것이다.<sup>99)</sup> 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 교사의 민주적 권위를 부정하지는 않으나 억압적인 훈육 방식은 인정하지 않는다. 이는 학생 상호간의 관계에서도 마찬가지이다. 학생들 사이의 억압과 차별, 폭력은 어떠한 경우에도 용인되지 않는다. 또 아무리 바람직한 목적을 위해서라도 부정의하고 비배려적인 수단의 사용은 정당화되지 않는다.

---

99) 심성보, 『민주화 이후의 공동체 교육』 (서울: 살림터, 2008), p. 71.

학급에서 발생하는 모든 갈등은 도덕적 대화를 통해 평화적으로 해결한다. 여기에서 평화는 소극적 차원에서의 갈등의 봉합을 의미하는 것이 아니다. 이것은 갈등에 관련된 모든 사람들이 정의와 배려의 역동적 적용을 통하여 도달하게 되는 새로운 경지에서의 문제 해결을 의미한다.

다섯째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 소속감을 강조하되, 익명성의 여지를 열어놓는다. 공동체에 대한 소속감은 학생들의 도덕성 발달에 긍정적인 영향을 준다. 미국의 아동발달프로젝트(CDP)는 학교와 학급 공동체에 소속감을 지니는 것이 많은 긍정적인 인격적 특성들을 가장 잘 예견할 수 있음을 보여주는 연구를 했다. 학급 공동체에서 개인들은 서로 알고 서로를 필요로 하며, 안전하고 관심을 가지며, 스스로 환경을 형성할 진정한 기회를 가진다. 공동체 경험은 우리 자신보다 좀 더 큰 것의 부분이 되고자 하는 인간의 기본적인 욕구에서 비롯된다.<sup>100)</sup> 그러나 학급에서 소속감을 지나치게 강조할 때 개인의 자기표현은 억제당할 수 있다. 친밀성을 지나치게 요구하면 개인의 익명성은 보장받을 수 없어 부자유를 느끼게 되는 것이다. 이런 점을 보완하기 위해서 학급의 대화는 공식적이고 집단적인 과정 뿐 아니라 내밀하고 개인적인 과정을 통해서도 이루어져야하며 여기에 익명성의 여지를 남겨놓아야 한다.

여섯째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 대화의 공동체를 지향한다. 학급에서 일어나는 모든 갈등과 문제들은 도덕적 대화를 통해 해결된다. 이러한 도덕적 대화는 상대에 대한 배려와 존중을 전제로 하며, 논리적이고 합리적인 의사 결정 과정과 친밀한 대화의 영역을 모두 아우른다. 학생들은 대화를 통해 자기 자신, 서로, 공동체에 대해 보다 더 잘 이해하게 되고, 이러한 이해가 그들 자신을 변화시키게 된다. 대화의 참여자들은 자기 자신을 개방하고 자신과 다른 관점에 접하게 됨으로써, 서로 배우게 되는 것이다. 그리고 이러한 대화에 있어서 대화의 내용 뿐 아니라 태도 역시 중요하게 여겨진다. 정의와 배려가 통합된 학급 공동체에서 일상적으로 그리고 공식적으로 이루어지는 많은 대화들은 학생들에게 타인과의 관계를

---

100) D. K. Lapsley & K. C. Power(정창우 역), 앞의 책, pp. 402-403.

지속하고, 서로에게 신뢰와 애정을 보여주며, 자신과 타인 그리고 공동체에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있도록 해준다.

일곱째, 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 학생들이 도덕적인 실천을 할 수 있는 다양한 기회를 제공한다. 학생들은 공동체 내에서 정의와 배려를 따로 혹은 함께 다양하게 실천할 수 있는 기회를 가질 수 있어야 한다. 도덕적 실천은 학급의 학생들 간의 관계에서나 공식적인 활동을 통해서 모두 가능하다. 교사는 학생들이 도덕적 실천에 좀 더 관심을 가질 수 있도록, 그리고 더 활발히 참여할 수 있도록 안내하는 역할을 한다. 그리고 이를 위한 교실 분위기 마련을 위해 노력한다. 또한 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 학급을 넘어 학교 전체, 그리고 지역 사회와 협조하여 도덕적 실천기회를 제공한다. 봉사활동을 하거나 지역 사회의 문제 해결에 참여하는 것은 좋은 방법 중의 하나이다.

## IV. 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체의 운영 방안

### 1. 도덕적 학급 공동체 운영의 기본 방향

#### (1) 남성성과 여성성의 평등한 통합 추구

남성과 여성의 도덕성을 각각 정의와 배려로 구분한 것은 길리건의 주장에서 시작되었다. 여성들은 책임, 배려, 인간관계를 중시하며, 남성들은 권리, 규칙, 정의를 중시한다는 것이다. 길리건은 남성과 여성의 차이가 타고난 것이 아니라 사회적인 환경의 산물이라고 설명하였다. 그녀의 설명에 따르면, 아동 초기에 어머니가 양육을 담당하기 때문에, 딸은 어머니와 자신을 동일시하면서 타인을 보살피며 배려하도록 양육되지만, 아들은 아버지를 동일시하고 어머니로부터 분리를 경험하면서 독립적이고 자율적인 특성이 발달하게 된다. 이는 도덕성이 사회문화적으로 성별화되어 왔다는 것을 의미한다. 프리드만(Friedman, 1987)은 남성과 여성은 다른 도덕을 갖도록 사회적으로 정의되어왔고, 이러한 도덕의 젠더화를 통해서 여성은 사적인 영역에서 배려의 도덕성을, 남성은 공적인 영역에서 정의의 도덕성을 발휘하는 것으로 간주되었다고 지적한다. 이에 프리드만은 성을 탈도덕화시켜서, 여성이나 남성이나 모두 공적인 도덕성, 사적인 도덕성에서 능력을 발휘하여야 한다고 주장한다.<sup>101)</sup>

정옥분과 광경화(2003)의 연구 또한 남녀 도덕성의 차이가 고정불변의 것이 아니라 사회 문화적 영향의 산물임을 보여준다. 서울과 수도권에 거주하는 남녀 청소년과 성인 240명에 대한 조사 결과, 청소년은 정의와 배려 지향에 있어서 성별에 의한 차이가 없었으나, 50대 성인은 정의지향적 도덕성에서는 남성이, 배려지향적 도덕성에서는 여성이 높게 나타났다.<sup>102)</sup> 오늘날 성역할 고정관념이 약해지고 성에 따른 부모의 양육방식의 차이가

101) 고미숙, 앞의 책, p. 342-343.

102) 정옥분·광경화, 『배려지향적 도덕성과 정의지향적 도덕성』 (서울: 집문당, 2003), pp. 168-169.



줄어듦에 따라, 이러한 결과가 타나난 것이다. 이는 양성(陽性)이 평등한 사회에서 도덕성에 있어 남녀 간의 구분이 의미가 없다는 것을 시사한다.

현대 사회가 사적영역과 공적영역의 구분이 점차 희미해지고 남녀 모두 가정과 일터에서 동등하게 참여하는 양성 평등의 사회로 나아감을 고려할 때, 더 이상 정의와 배려를 어느 한쪽에만 필요한 것으로 파악하는 것은 적합하지 않다. 오히려 도덕적인 인간이란 정의와 배려의 도덕성 중 어느 한 가지를 배타적으로 소유한 사람이 아니라, 두 가지를 통합적으로 발달시킨 사람을 의미한다. 때문에 정의와 배려가 통합된 도덕적인 학급 공동체는 남성성과 여성성의 평등한 통합을 추구한다. 여기에서 남성성은 기존에 남성들에게 주로 요구되어 왔던 정의를 중심으로 한 독립성, 자율성, 합리성, 공정성, 권리 중시 등의 특성을 포함하고, 여성성은 반대로 여성들에게 주로 요구되어 왔던 배려를 중심으로 한 친밀함, 친절, 책임, 관계 중시, 희생정신 등의 특성을 포함한다. 심성보(2008)는 남성적 가치와 여성적 가치를 <표-4>와 같이 구분하였다.

<표-4> 남성적 가치와 여성적 가치<sup>103)</sup>

남성적 가치 (좌뇌적 가치)	여성적 가치 (우뇌적 가치)
자기주장, 정의(옳고 그름), 공정성, 개체성, 보편성, 권리, 원칙, 토론, 시비지심	관계, 돌봄, 공감, 연민, 관심, 신뢰, 평화, 본보기, 대화, 실천, 봉사, 측은지심
분리, 자율	애착, 친밀
경쟁	협동
인지와 명료성에 초점	유형, 전체, 맥락의 자아
합리성	직관
분석	정서, 느낌
구별	종합
활동	실존
파급	정착, 간직
공격적임(파고듦)	참고 견딤
독립	상호의존
외적 세계의 통제	변화의 순환과 갱신
외부를 향한 탐구	내부를 들여다봄
중심	개방성

103) 심성보(2008), 앞의 책, p. 293.

남성성과 여성성의 평등한 통합은 두 가지 차원의 의미를 지닌다. 하나는 남학생과 여학생 구분 없이 모든 학생들이 기존에 남성과 여성에게 각각 요구되었던 도덕적 특성을 통합적으로 갖출 수 있도록 한다는 것이다. 이를 위해 학급 공동체는 남성성과 여성성을 모두 중요하게 다루어야 한다. 남학생만으로 이루어진 학급에서도 남성성 뿐 아니라 여성성을 소중하게 다루고 이를 고양시키기 위해 노력해야 하며, 이는 여학생만으로 이루어진 학급에서도 마찬가지이다. 이것은 학생들의 정의와 배려의 통합적 도덕성 발달이라는 도덕적 학급 공동체의 목표와 일치한다. 다른 하나는 교실의 모든 영역에서 성역할 고정관념에 따른 구분 없이 학생들이 자신의 욕구와 개성에 따라 원하는 것을 할 수 있는 평등한 학급 풍토를 조성한다는 것이다. 전자의 필요성과 의미는 앞에서 충분히 다루었으므로, 여기서는 주로 후자와 관련하여 설명할 것이다. 후자는 전자의 목표를 달성하기 위해서라도 반드시 필요하다.

정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체는 학급의 모든 영역에서 남녀의 고정된 역할 구분 없이 서로 협력하는 공동체를 지향한다. 모든 학생들은 학급에서 담당하는 자신의 역할에 있어서 성별에 따른 편견에서 자유롭다. 물론 예전과는 달리 회장은 남학생이 맡고 부회장은 여학생이 맡는 식의 역할 구분은 많이 사라졌지만, 아직도 학급에는 여학생이 주로 담당하는 역할과 남학생이 주로 담당하는 역할에 대한 구분이 존재한다. 예를 들어 체육부장은 남학생이 맡고, 환경미화부장은 여학생이 맡는 경우가 대부분이다. 그러나 정의와 배려가 통합된 학급 공동체는 이러한 역할 분배에 있어서도 학생들의 욕구가 최우선적으로 고려된다. 그리고 이것은 성별 뿐 아니라 능력과도 일치하지 않을 수도 있다. 예를 들어, 학생이 원한다면 남녀 관계없이 체력이 약하더라도 체육부장을 할 수 있으며, 학업 성적이 우수하지 못하더라도 학습 부장을 할 수 있다. 학급의 역할에 있어 학생들의 능력에 대한 고려가 완전히 배제될 필요는 없지만, 무엇보다도 학생들이 원하는 것이 더 우선적으로 반영되어야 한다. 능력이 부족한 학생이라도 자신이 원하는 역할을 수행하는 과정에서 발전과 성취감을 맛볼 수 있

으며, 다른 학생들은 도와주고 협력함으로써 배려를 실천할 수 있을 것이다.

또한 학생들은 남녀 구분 없이 정의와 배려의 실천에 모두 동참한다. 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체는 정의와 배려의 실천기회를 다양하게 제공한다. 이러한 활동들에 모든 학생들은 동등하게 참여한다. 민주적 공동체 회의에서 남학생과 여학생은 공동으로 의장 역할을 수행하며, 발언과 참여의 기회도 모든 학생들에게 동등하게 주어진다. 학급 내 갈등 해결을 위한 또래 중재 활동이나 다른 학생들을 도와주는 도우미 활동 등에도 남학생과 여학생은 똑같이 참여한다. 학급에서 협동학습이나 소집단 모임 같은 소규모 활동에는 남녀 학생들이 고르게 포함될 수 있도록 계획한다. 봉사 활동에 참여할 때도 학생들은 성별에 따른 구분을 하지 않는다. 예를 들어, 관공서에서 지역사회를 위한 업무를 보조하는 활동과 보육원에서 아동을 보살피는 활동은 남녀 학생 모두에게 의미 있는 경험이 될 것이다. 남녀학생이 정의와 배려의 실천에 동등하게 참여하는 것은 평등한 학급 풍토 조성 뿐 아니라 개개인의 통합적 도덕성 발달에도 도움을 줄 것이다.

이처럼 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체는 정의 중심의 남성성과 배려 중심의 여성성 사이의 평등한 통합을 추구한다. 정의와 배려는 남성과 여성 모두에서 필요한 도덕적 능력이며, 공적·사적 영역 모두에서 발휘되어야 한다. 따라서 학생들의 도덕성 발달에 있어서 그리고 도덕적 공동체의 바람직한 운영에 있어서, 남성성과 여성성은 평등한 관계 속에서 통합될 필요가 있는 것이다.

## (2) 공정성과 맥락성의 상호보완적 적용

정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체의 모든 규칙과 규범은 학생들의 동등한 참여와 민주적 절차에 의해 만들어진다. 이렇게 만들어진 규칙과 규범은 모든 학생들에게 공정하게 적용된다. 그리고 학급의 모든 의

사결정과 문제 해결 과정에도 모든 학생들은 동등하게 참여하고 공정하게 결정한다. 학급의 모든 권리와 책임에 있어서 학생들은 평등하다. 이런 점에서 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체는 기본적으로 공정성의 원리를 따른다. 그러나 지나치게 공정성만 추구한다면 인정이 부족하고 메마른 공동체가 될 수 있다. 도덕적인 학급 공동체는 공정하면서도 자비로운 공동체가 되어야 한다. 이를 위해서는 맥락적인 고려가 또한 필요하다.

우선 규칙의 제정에 있어서 민주적 절차 뿐 아니라 세심한 배려가 동반되어야 한다. 공동의 의사결정 과정에서 배제되거나 소외되는 소수의 목소리가 없도록 사려깊게 살펴야 하는 것이다. 또 규칙의 적용에 있어서도 어느 정도 상황적인 판단과 맥락에 대한 고려가 필요하다. 예를 들어 지각을 금지하는 규칙의 적용에 있어서, 폭설이 내린 날에는 등교 시간을 늦추는 등 예외적으로 적용할 수 있을 것이다. 그러나 공정성과 맥락성 사이에서 균형을 유지하는 것은 쉬운 일이 아니다. 때문에 이를 위해서는 반성적 평형의 획득이 필요하다. 반성적 평형은 다음과 같은 과정을 갖는다. 어떤 원리나 규칙을 전제하고 나서, 그것이 도덕적 판단과 충돌하면, 그 원리나 규칙을 수정하거나 도덕적 판단을 수정한다. 이처럼 양쪽으로 왔다갔다 하면서 하나의 안정적인 결론에 도달하게 되면 반성적 평형을 이루는 것이다. 이러한 반성적 평형은 개인의 내적 사고 과정에서도 이루어지지만, 공동체 전체의 집단 지성에 의존함으로써 더욱 균형잡힌 결과에 도달할 수 있게 된다. 학급 공동체 전체가 함께 고민하고 의견을 교환함으로써 더 적절한 해결방안을 찾을 수 있게 되는 것이다.

특히 규칙의 위반에 따른 처벌을 결정할 때, 반성적 평형을 통한 공정성과 맥락성의 상호보완적 적용은 더욱 요구된다. 처벌은 응보적 차원에서가 아니라, 개인의 반성과 개선, 그리고 학급 공동체 전체의 공동선을 위해 이루어져야 하기 때문이다. 규칙의 위반 문제를 다룰 때도, 교사의 일방적인 판단에 따르는 것이 아니라 공동체 전체의 참여를 통한 민주적 과정에 의해 결정된다. 이러한 과정 속에서 학생들은 공정성과 맥락성의 균형을 통해 반성적 평형을 획득하기 위해 노력한다. 학급 공동체는 처벌을 결정

하기 전에, 규칙을 위반의 이유를 먼저 파악하고, 해당 학생이 처한 상황 등을 충분히 고려해야 한다. 여기에는 또한 교사의 세심한 주의와 관심이 동반되어야 한다. 특히 교사는 학생들 개개인이 처한 상황과 그들이 느끼는 내밀한 감정에 대해 파악해야 한다. 학생들은 집단의 한 구성원이면서 동시에 개별적이고 독립적인 존재이다. 이들은 서로 다른 환경과 상황의 영향을 받으며, 자신들 고유의 욕구와 감정을 가지고 있다. 그러나 이러한 것들이 전체 속에 묻혀서 잘 드러나지 않는 경우가 많다. 또 학생들은 자신들의 내밀한 사정과 감정을 다른 학생들에게 드러내기 꺼려할 수도 있다. 때문에 교사는 전체 중의 일부가 아닌, 한 독립된 개체로서 학생 개개인의 세계를 이해하고 배려하려고 노력해야 한다.

콜버그의 정의 공동체 학교 중의 하나인 스칼스데일 대안학교에서 있었던 일은 공동체가 공정성과 맥락성의 균형에 도달하는 과정을 잘 보여주는 사례이다.<sup>104)</sup> 고1 여학생 리사는 자주 수업에 참여하지 않고 교직원을 헐뜯는 등 대안학교가 기대하는 바를 성실히 이행하지도 않아, 교직원들은 그녀를 정규학교로 돌려보낼 것을 만장일치로 결정하였다. 그러나 이러한 처벌을 결정하는 전체회의에서 그녀의 어려운 가족 관계와 친한 친구도 없다는 사실을 알고 있는 일부 학생들은 추방에 대한 우려를 나타냈고, 자신들의 공동체는 강력한 공동체이므로 그녀가 수업에 참여하고 공동체 학교의 구성원이 될 수 있도록 계속 지원하고 돌보아야 한다고 주장하는 학생들이 나타났다. 공정한 처벌을 주장하는 학생들과 추방을 반대하는 학생들 간의 토론이 계속 되었고, 리사는 초반의 수동적인 자세에서 벗어나 교직원과 학생들의 보호관찰 하에 학교에 남고 싶다는 의지를 표현하였다. 이에 일부 교직원들은 심경의 변화를 일으켰고, 결국 최종 표결에서 총 76명 중의 72명이 추방을 반대하였다. 그리고 이후 리사는 지도 교사와 지원 그룹 학생과 계약을 맺게 되었으며, 모든 수업에 출석하였고 성적도 향상되었다. 이 사례는 공동체가 집단 토론을 통해 공정성과 맥락성의 상호보완적 적용에 의한 문제 해결에 이르는 모습을 잘 보여준다.

104) F. C. Power & A. Higgins & L. Kohlberg, 앞의 책, pp. 223-227.

한편, 메이 샤프의 소설 『작은 방』에는 공정성과 배려 사이에서 고민하는 교사의 모습이 잘 나타나있다.<sup>105)</sup> 이 소설은 풍부하게 맥락화된 상황에서 자신과 타인을 이해하는 것이 중요하다는 것을 보여준다. 소설에서 교사 루시는 훌륭한 학생인 제인이 에세이를 표절했다는 것을 알게 된다. 이 문제를 해결하는 과정에서 루시는 제인이 지적으로는 우수하지만 정서적으로 불안정한 상황이며, 교사의 부담스러운 기대와 요구로 인해 반항심을 갖게 되었음을 이해하게 된다. 루시는 제인의 표절행위를 무의식 수준에서 일종의 지적인 자살행위, 즉 정신적인 붕괴 직전에 누군가로부터의 도움을 간절히 기대하는 필사적인 절규였을 지도 모른다고 해석한 것이다. 그녀는 제인을 처벌하는 대신 그녀를 직접 대면하고 도움을 주고 싶다고 말한다. 루시는 제인에게 정신과 의사를 만나도록 설득하고, 제인이 정신적인 붕괴상황에 임박했다는 심리학자의 결론을 보고한다. 결국 제인의 처벌을 결정하는 학생회의 재판은 제인에게 자비로운 판결을 내린다. 심리치료를 위해 당분간 학교를 떠나고 그것이 완료되면 다시 학업을 끝내는 것을 허용한 것이다.

위의 두 가지 사례는 공동체가 공정성과 맥락성을 상호보완적으로 적용하여 균형을 찾아가는 모습과, 이 과정 속에서 필요한 교사의 역할에 대해 잘 보여준다. 반성적 평형의 획득은 쉬운 일이 아니지만, 이를 통해 학급 공동체의 구성원들은 자신과 타인에 대한 이해의 폭을 넓히고, 정의와 배려를 직접 체험하며, 공동체의 이상을 좀 더 굳건히 다질 수 있게 된다. 그리고 이러한 과정은 학생 개개인의 도덕성 발달과 도덕적인 공동체의 형성 양쪽 모두에 있어서 소중한 경험이 되어준다. 갈등은 나쁜 것이 아니며, 갈등의 예방이 아니라 해결이 중요한 것이다. 공정성과 맥락성의 상호보완적 적용은 정의로우면서도 인간적인 해결 방법을 찾을 수 있도록 도와준다. 따라서 정의와 배려가 통합된 도덕적인 학급 공동체는 이를 위해 노력해야 한다. 권리와 책임은 모든 구성원에게 공정하게 분배되며 규칙은 공평하지만, 그것의 실제적 적용에 있어서는 상황적 판단과 맥락적인 고려가

105) M. S. Katz & N. Noddings & K. A. Strike(Eds.)(윤현진 외 공역), 앞의 책, pp. 116-130.

함께 수반되어야만 하는 것이다.

### (3) 자기 존중과 타인 배려의 조화 실현

정의의 관점에서 도덕적 성숙은 자율성의 획득인 동시에 탈중심화를 통한 보편성의 획득이다. 도덕은 개인적인 욕구나 주변 사람들의 이익을 초월하여 보편적인 원리를 지향함을 의미한다. 소크라테스와 간디는 이러한 이상적인 도덕성을 구현한 대표적인 인물이다. 배려의 관점은 도덕에 있어 타인에 대한 관심과 사랑을 강조한다. 무조건적인 자기희생을 미화하지는 않지만, 관계 속의 자아를 강조함으로써 타인에 대한 도덕적 책임을 강조한다. 마더테레사는 배려의 도덕성을 상징하는 이상적인 인물이다. 이처럼 정의와 배려의 관점은 모두 자신에 대한 이기적 욕구에서 벗어나 타인을 존중하고 배려할 것을 요구한다. 때문에 많은 학생들이 자신을 희생하고 타인에게 헌신하는 삶을 도덕적인 삶이라고 오해한다. 그리고 도덕을 평범한 인간이 쉽게 실천할 수 없는 어려운 것으로만 생각한다. 그러나 도덕적인 인간이란 자신과 타인을 모두 존중하고 배려하는 사람이며, 이러한 존중과 배려를 일상적인 삶에서 실천하는 것이 도덕의 시작이다. 사실 자신을 존중하지 않는 사람은 타인에 대한 사랑을 실천하는 데에 있어서도 인식하기 쉽다. 정의와 배려의 실천은 자신에 대한 존중에서 시작해서 타인에 대한 배려로 나아가는 것이다. 따라서 정의와 배려가 통합된 도덕적인 학급 공동체는 자기 존중과 타인 배려의 조화를 실현하고자 노력한다.

우선 학생들은 무엇보다도 자신을 소중히 여길 수 있어야 한다. 자기를 존중한다는 것은 자신의 이기적인 욕심을 추구한다는 것이 아니다. 자기 존중은 타인을 하나의 인격적인 존재로 여기듯이, 자신을 하나의 인격적인 존재로 존중하는 것을 의미한다. 자신을 포함한 모든 인간은 독특한 개인이며 대체될 수 없는 존재이므로, 나와 타인은 모두 가치가 있는 인간으로 존중받아야함을 깨닫는 것이다. 이를 위해서는 자신을 하나의 인격적인 주체로서 볼 수 있어야 한다. 자신이 타인에게 종속된 존재라 아니라

하나의 인격적인 주체라는 것을 인식할 필요가 있는 것이다. 자기 존중은 자신의 영혼만을 돌보는 것이 아니라 자신의 전 존재를 보살피야함을 의미한다. 학생들은 자신의 몸과 정신만이 아니라 자신의 본래적인 가치, 독특한 존재로서의 자신, 자신의 인격적인 존재 등 전 존재로서 자신을 존중해야한다. 여기에는 자기를 수용하는 것이 필요하다. 자신이 문제점을 지니고 있더라도 이를 있는 그대로 받아들이는 것이다. 또 자기 존중에는 자기 인식이 필요하다. 자신의 존재의 의미에 대해서 탐구해 보는 것은 자기를 존중하는 데 도움이 된다. 자기를 존중하는 데는 자기에 대한 앎이 요구되는 것이다. 이를 위해 때로는 타자와의 거리를 유지하면서 자신의 존재에 대해 성찰해볼 수 있는 시간을 갖도록 하는 것이 필요하다.

그러나 한편으로 자기를 안다는 것은 타인에 대한 앎과 서로 관련되어 있다. 내가 누구인가를 탐구하는 과정 속에서 나 자신이 타인과 연관되어 있다는 것, 나라는 존재는 타인의 존재 없이는 가능하지 않다는 것을 알게 되기 때문이다. 즉 자기를 존중하는 것을 배운다는 것은 동시에 타인을 배려하는 것을 배운다는 것을 의미한다. 자신을 다른 인간처럼 존중할 수 있다는 것은 타인 역시 하나의 인간으로 존중할 수 있도록 할 것이다. 또 자기 존중은 스스로 자신을 존중하는 것이지만, 이것은 타인이 나를 어떻게 대우하는가에 따라서 영향을 받는다. 따라서 자기 존중은 단지 자신만의 문제가 아니라 타인과의 관계 속에서 형성될 수 있는 것이다. 자기 존중을 위해서는 타인으로부터 떨어져 자신을 바라볼 필요도 있지만, 자신과 타인이 서로 관계를 맺고 있음을 인식하는 것도 중요한 것이다. 이것은 자기 존중과 타인에 대한 배려, 정의와 배려가 서로 연결되어 있다는 것을 의미한다.

자기 존중을 함양하는 데에는 윤리적인 자기 대화가 도움이 된다. 자기 대화는 자신에게 하는 말을 의미하는데, 모든 자기 대화가 윤리적인 것은 아니다. 비윤리적인 자기 대화는 윤리적인 자아의 발달을 방해할 수 있다. 이러한 비윤리적인 자기 대화를 막고, 윤리적인 자기 대화를 경청하거나 글로 쓰는 것은 자기 존중에 도움이 된다. 딜러(Diller)는 이를 위해 세



가지 방법을 제시한다.<sup>106)</sup> 첫 번째는 논박과 대체이다. 이것은 왜곡된 자기 비하적 묘사를 반박하고, 그런 표현들을 좀 더 자기지지적 표현으로 대체하는 것을 말한다. 이것은 자신에 대한 공격적 태도에서 벗어나 자기 수용을 할 수 있도록 도와준다. 두 번째는 분리와 거리이다. 분리와 거리 대응을 시행한다는 것은 비윤리적 내부 목소리와 자아 사이에 가능한 많은 심리적 공간을 둔다는 것을 의미한다. 논쟁과 논박에 몰두하는 대신 이들 목소리를 무시하거나 변두리에 두려고 애쓰는 것이다. 세 번째는 탐색과 세심한 고찰이다. 이것은 탐구의 정신으로 나아가는 것을 의미한다. 비윤리적 자기 대화를 경청함으로써, 이를 향상시키는 문화적 원천들과 사회적 실천들을 발견하여, 이것들을 확인하고, 연구하고, 탐구하는 것이다. 이러한 방법들은 학생들이 비윤리적이고 비합리적인 자기 대화를 해결하고 긍정적이고 윤리적인 자기 대화를 활성화하도록 돕는다. 학급 공동체는 학생들에게 이와 같은 방법을 안내하고, 자기 대화를 많이 할 수 있는 기회를 제공하며, 이를 지지해줄 수 있는 안정적이고 따뜻한 교실 분위기를 조성해야 할 것이다.

또한 학급 공동체는 학생들이 서로 존중하고 배려할 수 있는 관계를 형성하도록 도와주어야 한다. 일방적으로 받기만 하거나 주기만 하는 관계는 지양되어야 한다. 이런 의미에서 학급에서 담당하는 역할들은 가능하면 돌아가면서 맡는 것이 바람직하다. 현실적으로 학급 내 모든 역할을 바꾸는 것이 불가능하다면, 특별히 배려를 실천하는 역할은 모든 학생들이 경험할 수 있도록 기회를 주어야 한다. 이를 통해 학생들은 책임감을 가지고 보다 적극적으로 다른 학생들에게 배려를 실천할 것이며, 또 배려를 받는데 있어서도 보다 능동적으로 임할 수 있을 것이다. 그리고 이렇게 배려하고 배려받는 경험은 학생들의 자아존중감 향상에도 긍정적인 효과를 줄 것이다. 또 교사는 학생들이 서로 존중하고 배려하는 행위를 고무하도록 노력해야 한다. 교실 내에 평등하고 수용적인 분위기를 조성하고, 학생들을

---

106) A. Diller, "The Ethical Education of Self-Talk", in M. S. Katz & N. Noddings & K. A. Strike(Eds.), 앞의 책, pp. 82-92.

지지하고 칭찬하며, 그들이 자신에 대해 돌아볼 수 있는 시간과 기회를 충분히 제공한다.

자신을 가치 있는 존재로 인정하지 않으면 타인을 또한 가치 있는 존재로 보지 못하게 된다. 자신의 존재에 대한 가치의 지각과 존중은 자신에게만 머물러 있는 것이 아니라 타인에게까지 확대될 수 있다. 이를 통해 자기 존중에 근거한 상호적인 배려가 나타나게 되는 것이다. 따라서 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체는 자기 존중과 타인 배려가 조화롭게 실현되는 것을 추구한다. 진정한 정의와 배려는 모두 자기에 대한 존중과 애정에서 출발하여 타인과 공동체 전체를 대상으로 확대되어야 하며, 모든 공동체의 구성원은 존중과 배려를 하는 자이며 동시에 존중과 배려를 받는 자가 되어야 한다.

## 2. 도덕적 학급 공동체 운영의 실제 방안

### (1) 참여민주주의의 실현

정의와 배려가 통합된 도덕적 학급공동체는 참여민주주의의 원리에 의해 운영된다. 이는 공동체 내에서 일어나는 실질적인 문제의 해결과 중요한 의사결정에 있어서 공동체 전체 구성원들이 동등한 권리를 갖고 참여한다는 것을 의미한다. 이를 실현하기 위한 구체적인 제도로는 다음의 것들이 있다.

#### 가. 참여적 학급 규칙 수립

규칙은 공동체의 모든 구성원들을 보호하기 위한 안전한 경계선을 유지하는 방법이다.<sup>107)</sup> 학생들은 그들에게 적용되는 규칙을 만드는데 참여하

---

107) T. Alexander, *Citizenship Schools : A practical guide to education for citizenship and personal development* (London: Campaign for Learning, 2001), p. 53.

고, 규칙을 유지시키고 집행하는 것을 공유하며, 명백한 예외를 제외하고는 규칙을 평등하게 적용한다.

학생들의 참여적 결정은 다음과 같은 도덕적 의미를 갖는다. 첫째, 학생들이 규율을 만드는 데 관련을 할 때 그들은 규율을 심도 깊게 이해할 수 있다. 둘째, 학생들이 교실의 결정에 참여함으로써 그들은 자신의 도덕적 추리를 자신의 도덕적 환경과 도덕적 행동에 적용할 기회를 갖는다. 셋째, 교실의 구성원은 규율을 만드는 데 관여할 때 문제 해결에 더욱 책임감을 느끼게 된다. 동시에 참여적 결정은 다음과 같은 도덕적 잠재력을 지니고 있다. 첫째, 학급을 함께 소유하고 있다는 의식을 강화할 수 있다. 둘째, 타인의 입장을 이해할 수 있는 도덕적 추리 능력을 증진시킨다. 셋째, 집단 속에서 경청할 수 있는 기술과 자신을 표현할 수 있는 능력을 개발한다. 넷째, 학생들의 생각이 가치롭게 존중되며, 그들이 집단 내에서 자신을 표현하는 법을 익힘으로써 자부심을 얻을 수 있다. 다섯째, 학생들이 키워가고 있는 훌륭한 인격의 특성들을 촉진하고 자리잡게 해주는 지원구조로서 도덕적 공동체를 창출할 수 있다. 여섯째, 민주적 집단 의사결정에 참여하고 참여적인 민주적 시민이 되는 데 요구되는 태도와 기술을 개발할 수 있다.<sup>108)</sup>

또한 아이들을 학급의 규칙 만들기에 참여시키고, 그러한 규칙들을 따르도록 개인적 집단적·책임감을 느끼게 하는 규칙을 만들고 실천하는 민주적 참여에는 다음과 같은 도덕교육적 이점이 있다. 첫째, 공동의 규칙 만들기는 학급의 학생들이 교실 공동체의 선에 기여하는 규칙들을 함께 만들어가는 협조체제를 형성할 수 있다. 둘째, 공동의 규칙 만들기는 학생들에게 교실의 규칙들이 바로 내가 만든 것이라는 소유의식을 갖게 하고, 그러한 규칙들을 따르고자 하는 도덕적 의무감을 촉진시킬 수 있다. 셋째, 공동의 규칙 만들기는 학생들을 도덕적 사고의 주체자로 여겨, 학생들이 보다

---

108) T. Lickona, "An Integrated Approach to Character Development in the Elementary School Classroom", in J. S. Benninga, *Moral Character, Civic Education in the Elementary School* (New York: Teachers College Press, 1991), pp. 77-80 / 심성보(2008), 앞의 책, pp. 320-321 재인용.

나은 도덕적 추론을 하도록 돕는 일에 시간을 투여하게 한다. 넷째, 공동의 규칙 만들기는 학생들로 하여금 규칙들의 이면에 있는 가치들을 파악하고, 교실을 넘어서 책임감 있는 규칙 준수를 일반화하도록 도와준다. 다섯째, 공동의 규칙 만들기는 학생들로 하여금 규칙에 대하여 비판적으로 생각해 보고, 좋은 규칙을 만들 수 있는 능력을 발달시킨다. 여섯째, 공동의 규칙 만들기는 외적 통제보다는 내적 통제를 강조하고, 규칙과 법에 대한 자발적 순응을 조성해준다.<sup>109)</sup>

학급 규칙의 수립은 새 학년의 첫 번째 공동체 회의 시간에 이루어진다. 학급 규칙 만들기의 절차는 다음과 같다. 1단계, 학생들의 규칙에 대한 관심을 유도한다. 학생들은 각자 규칙에 대해 갖고 있는 생각을 자유롭게 얘기한다. 교사는 질문을 통해 규칙이 없을 경우 어떻게 될지, 규칙이 필요한지를 여부를 학생들이 자유롭게 말하도록 유도한다. 이를 통해 학생들이 규칙의 필요성을 자각할 수 있도록 한다. 2단계, 학급에 필요한 규칙들을 탐색한다. 소집단 활동을 통해 학생들은 학급에 꼭 필요한 규칙이 무엇인지 토론하고 적는다. 그리고 이를 발표해보고, 서로의 규칙을 비교하여 공통된 규칙을 찾아본다. 3단계, 규칙을 선택하고 합의에 의해 결정한다. 학생들은 필요한 규칙을 선택하고, 토론을 통해 그것에 합의한다. 그리고 각각의 규칙이 학급 규칙에 포함될 지 여부를 최종적으로 표결로 결정한다. 4단계, 규칙을 공표하고 선언한다. 전체 표결에 따라 모든 규칙들이 결정되면, 담임교사는 이것을 공표하고 선언한다. 그리고 학급의 게시판에 게시한다. 이렇게 수립된 학급 규칙은 이후 공동체 회의에서 수정과 보완, 그리고 위반에 대한 처벌 문제를 다룬다. 학급 규칙은 고정불변의 것이 아니며, 공동체 회의를 통해 지속적으로 발전해나간다.

학급의 규칙을 학생들이 지키게 하는데 학부모를 참여시키는 것도 좋은 방법이다. 이를 위해 규칙 수립의 마지막 단계에서 최종 결정된 학급의 규칙을 학부모에게 보내어 동의를 얻는 과정을 추가할 수 있다. 이를 통해 학부모와 교사는 학급의 규칙을 공유할 수 있게 되고, 학생들이 규칙을 잘

---

109) T. Lickona(박장호·추병완 역), 『인격 교육론』(서울: 백의, 1998), p. 144.

지키도록 협력할 수 있게 될 것이다.

#### 나. 주1회 공동체 회의 운영

공동체 회의는 학급 구성원들 간의 상호반응적 토의를 강조하는 학급 전체의 모임이다. 학생들과 교사는 매주 정기적으로 회의를 갖는다. 공동체 회의는 규칙을 정하고 좋은 규율을 유지하는 실용적인 도구로서 교실을 모두에게 보다 흥미있는 즐거운 장소로 만들며, 학생들이 서로를 알고 배려하게 하는 데 도움을 준다. 그것은 또한 학생들에게 민주주의의 장점을 직접 경험하게 한다.

공동체 회의에서 인격 발달의 목적은 다음과 같다. 첫째, 규칙적인 대면, 의사소통을 통해서 다른 사람들의 말을 경청하고 그들의 입장을 이해할 수 있는 능력을 증대시킨다. 둘째, 학생들의 생각이 가치롭게 존중되며 그들이 집단 내에서 자신을 표현하는 법을 익힘으로써 자부심을 얻을 수 있는 토론장을 제공한다. 셋째, 인격의 세 구성 부분-도덕 판단, 감정, 행동의 습관-을 일상적인 교실 생활에서 존중과 책임을 실천하는 부단한 노력을 통해서 육성한다. 넷째, 학생들이 키워가고 있는 훌륭한 인격의 특성들을 촉진하고 자리 잡게 해주는 지원구조로서 도덕적 공동체를 창출한다. 다섯째, 집단 의사결정에 참여하고 민주적 시민이 되는데 필요한 태도와 기술을 개발한다.<sup>110)</sup>

교실의 의사소통을 가능하게 하는 민주주의의 핵심 원리가 움직이는 공동체 회의는 아동들과 규율과 질서를 형성해가는 책임을 공유하는 모임이다. 공동체 회의는 상호작용의 토론을 강조하는 전체 학급의 모임이다. 공동체 회의는 통상 학급 구성원 집단을 ‘의식적인 의사결정 공동체’로서 소집하기 때문에 학생들의 최선의 가치와 행동을 이끌어내고 강화시킬 수 있는 가장 중요한 지원체제이다.<sup>111)</sup>

110) 심성보(2008), 앞의 책, pp. 322-323.

111) T. Lickona(박장호·추병완 역), 앞의 책, p. 171.

공동체 회의는 학기 중에 매주 1회 1-2시간 동안 진행된다. 공동체의 모든 구성원들이 참여하는 공동체 회의는 1-2명의 학생 의장과 의장을 보조해주는 담임교사에 의해 진행된다. 의장의 수는 학급의 상황에 따라 선택할 수 있으며, 남녀합반의 경우 남학생 1명과 여학생 1명을 의장으로 한다. 공동체 회의에서 다루어지는 문제는 사전에 의제 선택을 위한 모임에서 선택된 것이다. 소집단 회의에서 나온 문제들을 의장과 각 소집단 대표들과 담임교사가 함께 모여 토론을 하여서 의제를 선택한다. 주로 그 내용은 공동체 내의 갈등과 도덕적인 문제 해결에 관한 것으로 선별한다. 여기에는 학급 규칙의 보완이나 수정에 관한 문제와 규율을 위반한 구성원에 대한 처벌 문제도 포함된다. 규칙을 위반한 학생에 대한 처벌은 사전에 규율위원회의 모임을 통해 결정되는데 여기서 의견의 일치에 이르지 못하면 전체 공동체 회의에서 결정하게 된다. 이처럼 매주의 공동체 회의는 학급의 의사결정의 기능 뿐 아니라, 규율을 행동으로 옮기게 하는 집행적 기능, 그리고 그 규율을 잘 지켰는지 평가하는 사법적 기능을 함께한다.

#### 다. 소집단 활동 활성화

공동체 회의는 학급의 모든 구성원들의 동등한 참여를 전제로 한다. 그러나 1-2시간의 제한된 시간 동안 40명 내외의 모든 학생들이 토론에 참여하는 데는 물리적 어려움이 따른다. 이러한 물리적 어려움을 논외로 하더라도, 모든 학생들이 전체 토론에 적극적으로 참여하는 것은 아니다. 학생들의 성향에 따라 참여에 소극적인 학생들이 존재한다. 다수 앞에서 자신의 주장을 펼치는 것에 어려움을 겪는 학생들이 존재하는 것이다. 이와 같은 문제를 해결하고, 학생들의 목소리를 보다 잘 반영하기 위해 소집단 활동이 필요하다. 또 소집단 내에서 경험하는 유대감은 학생들의 자아 존중감과 공동체 의식 향상에 도움이 된다. 뿐만 아니라, 소집단에서 이루어지는 상호작용이 학생들에게 자극이 되어 도덕성 발달을 견인할 수 있다. 따라서 학급 공동체 내에서 소집단 활동을 활성화할 필요가 있다.

소집단 구성원은 학급의 규모에 따라 달라지지만, 6명 내외가 적당하다. 학생들의 일대일 관계 형성에서 소외되는 학생이 없도록 홀수 보다는 짝수로 조직한다. 또 소집단 내에 남녀 학생의 비율, 활동에 적극적인 학생과 소극적인 학생의 분포가 비슷한 수준이 되도록 고려한다. 소집단을 조직하는 방법으로는 학생들의 선호를 반영하는 방법, 학생들이 학급에서 담당하는 역할 중심의 조직 방법, 무작위 조직 방법 등이 있다. 이 중에서도 학생들의 선호를 반영하는 방법은 친한 학생들끼리 배타적인 집단을 형성할 우려가 있으므로 피하는 것이 바람직하다. 소집단 활동에서 학급의 문제에 대한 토론과 학급 행사 참여가 이루어지는 것을 감안한다면, 역할에 따른 소집단 구성이 보다 더 효과적이다. 이렇게 만들어진 소집단은 담임교사와의 집단 상담을 통해 서로 간의 이해를 증진시키고, 공식적인 학교 활동이나 행사에 항상 함께 참여함으로써 공동체의식을 키운다. 또 소집단 일기를 구성원이 돌아가면서 쓰는 것은 의미있는 활동이 된다.

소집단은 공동체 회의가 열리기전 매주 1회 30분 정도 자신들이 학급에서 경험한 여러 가지 일들을 공유하는 모임을 갖는다. 이 모임에서는 학급의 문제에 대한 토론이 이루어질 수도 있고, 개인적인 감정과 생각을 서로 나눌 수도 있다. 이 모임은 무엇보다도 편안하고 자유로운 분위기 속에서 이루어진다. 이러한 모임의 방법으로 원만들기 시간(circle time)을 활용할 수 있다.<sup>112)</sup> 원만들기 시간은 문제를 해결할 때 뿐 만이 아니라, 공감·관계·가치를 발달시키는 방법으로 널리 사용가능한 방법이다. 원만들기 시간은 매우 간단하다. 모든 사람은 원 안에서 평등하고, 모든 이들이 경청하는 것을 확신할 수 있는 무비판적인 방식으로 감정과 생각과 경험을 나눌 수 있다. 이것은 공감적이고 긍정적인 관계를 통해 자아존중감을 향상시킨다. 이것은 아이들이 감정과 생각을 공유하고, 신뢰를 형성하며, 서로를 돕고, 공유된 문제를 풀 수 있도록 도와준다.

이렇게 소집단에서 나온 학생들의 의견은 소집단의 대표를 통해 교사에게 전달된다. 소집단의 대표는 매주 돌아가며 1명씩 담당한다. 담임교사

---

112) T. Alexander, 앞의 책, p. 83.

와 공동체 회의 의장과 소집단 대표들은 모여서 공동체 회의의 의제를 선택하기 위한 회의를 갖는다. 이 회의는 공동체 회의의 의제 선택과 함께 학생들이 학급에서 경험하고 느끼는 것들을 공유할 수 있는 시간이기도 하다. 이처럼 소집단 활동은 학급 공동체에 학생들의 의사를 반영하고 배려의 관계를 발달시키는 데 도움을 준다.

## (2) 정의와 배려의 실천기회 제공

정의와 배려가 통합된 도덕적 학급공동체는 학생들이 정의와 배려를 실천할 수 있는 다양한 기회를 제공한다. 도덕은 알고 느끼는 데서 그치는 것이 아니라 직접 행동으로 연결되었을 비로소 완성이 된다. 때문에 학급 공동체는 교실 내에서 그리고 교실을 넘어서 학생들이 적극적으로 실천에 임할 수 있도록 도와야 한다. 구체적인 방법은 다음과 같다.

### 가. 1인1역할 제도

학급의 모든 학생들은 공동체에 대한 권리와 함께 책임 역시 동등하게 갖는다. 그러나 실제로 학급에서는 소수의 학생들이 대부분의 역할을 담당하고 다수의 학생들이 방관자가 되는 경우가 많다. 따라서 모든 학생들이 공동체 생활에서 동등한 책임을 갖고 적극적으로 참여할 수 있도록, 학급의 모든 역할들을 나누어 한 명당 한 가지 역할을 담당하도록 한다. 이는 학급 운영상의 효율을 증대할 뿐 아니라, 학생들의 공동체에 대한 책임감을 향상시켜 주고, 자신의 역할에 대한 자부심과 성취감을 북돋아 줄 수 있으며, 자아존중감 향상과 타인에 대한 배려 증진의 효과를 가져올 수 있다. 또 이러한 책임의 분배는 공동체에 대한 권한 역시 분배됨을 의미하며, 이를 통해 학급에서 교사나 일부 학생들이 과도한 권력을 행사하는 것을 막을 수 있게 해준다.

학급의 역할들은 교사가 제안할 수도 있고, 학생들이 학급에서 필요하



다고 생각하는 역할들을 제시할 수도 있으며, 두 가지를 방법을 혼용할 수도 있다. 일단 교사가 기본적인 학급의 역할들을 제시하고, 학생들이 자신들이 원하는 새로운 역할을 덧붙이는 것이다. 역할을 정할 때는 학생들의 의사를 최우선적으로 반영한다. 여기에는 학생의 능력보다 학생의 욕구가 우선된다. 역할의 명칭 역시 학생이 원하는 것으로 바꿀 수 있다. 1인1역할 제도는 소집단 활동과 연결하여 운영하면 더욱 효과적이다. 비슷한 역할을 하는 학생들을 소집단으로 묶어 주기적인 소모임을 가지며 학급의 모든 행사와 활동에 함께 참여하도록 하는 것이다. 그리고 학생들이 1년 동안 한 가지 역할만 담당하는 것보다, 정기적으로 역할을 변경하는 것이 더 바람직하다. 1학기에 1인1역할 제도가 자리를 잡으면, 2학기에는 학생들의 의견을 보다 적극적으로 반영하여 역할의 목록을 결정하고 선택하도록 할 수 있을 것이다. 혹은 1학기에 1번 정도 역할을 변경하여 총 4번 역할을 담당하도록 한다면, 1-2번은 제비뽑기 등의 무작위로 역할을 결정하는 것도 시도해볼 수 있을 것이다.

학생들의 역할 수행은 자율적으로 이루어지며, 교사는 칭찬 등의 방법을 활용하여 동기를 부여할 수 있다. 만약 학생이 자신의 역할을 제대로 수행하지 않을시, 학생의 의사를 반영하여 다른 역할로 변경하거나, 해당 학생이 소속된 소집단 회의 혹은 전체 회의에서 문제의 해결방안을 찾도록 한다. 학생들의 역할 수행은 어디까지나 자율성에 기반하며 처벌을 통해 이루어져서는 안 된다. 그러나 교사는 학생들이 자신들의 역할에 더 즐겁고 행복하게 임하도록 다양한 동기부여를 할 수 있다. 예를 들어, 매월 자신의 역할을 가장 성실히 수행한 학생과 가장 활발히 활동한 모습을 학생들의 투표로 직접 뽑아 시상하거나, 학생들이 역할 수행을 하면서 생각하거나 느낀 것을 전체 공동체 회의에서 발표하고 토론하도록 하는 것도 좋은 방법이다. 학급에서 활용할 수 있는 구체적인 1인 1역할은 <표-5>에 예시되어 있다. 그러나 이것은 학급 공동체 · 교사 · 학생에 따라 다양하게 구성될 수 있을 것이다.

<표-5> 1인 1역할 예시

모둠	모둠활동	1인1역할	세부사항	모둠원
재판부	정의는 우리가 지킨다!! 학생들이 공동체의 규칙을 잘 지킬 수 있도록 돕고, 지키지 않는 학생에 대한 재판을 실시하여 문제를 해결한다.	판사	재판 및 회의 진행	
		검사	잘못한 학생에게 벌칙 부여, 추후 이행 여부 확인	
		변호사(여)	잘못한 학생을 위해 변호	
		변호사(남)	잘못한 학생을 위해 변호	
		경찰	학생들의 불만 및 신고 사항 접수	
		서기	회의 진행 과정과 결과 정리 및 게시	
학습부	학습 분위기는 우리가 책임진다!! 학습에 관련된 정보를 제공하고, 학습에 도움이 필요한 친구들에게 자상하게 알려준다.	학습도우미	교실 내 학습 분위기 조성	
		정보도우미	컴퓨터와 방송기기 관리	
		철판도우미	철판 관리 및 수업준비	
		방과후도우미	방과후 수업 시간표 관리 및 교실 정리	
		정답도우미	방송 수업 및 각종 프린트, 시험 정답 알려주기	
		알림지기	숙제, 준비물, 수행평가, 시험 범위 등 적고 게시하기	
환경부	깨끗하고 안전한 학급을 우리에게 맡겨라!! 학급의 모든 물품을 관리하고 깨끗한 환경을 지킨다.	환경지킴이1	교실 환경 정화 활동	
		환경지킴이2	교실 환경 정화 활동	
		분리수거도우미1	교실 분리 수거 담당	
		분리수거도우미2	교실 분리 수거 담당	
		게시판지킴이	교실 게시판 관리 및 정리	
		살림꾼	교실 살림살이 및 청소도구 관리	
생활부	바르고 편안한 학급 생활을 돕는다!! 친구들의 어려움을 해결해주고, 안전한 학급 생활을 돕는다.	문지기	교실 열쇠 관리, 교실 문 잠금 관리	
		119대원	교실에 위급상황 발생 시 바로 담임교사에게 알리기	
		생활도우미(여)	아프거나 힘든 친구 도와주기 (양호실/급식실/교실밖 동행)	
		생활도우미(남)	아프거나 힘든 친구 도와주기 (양호실/급식실/교실밖 동행)	
		봉사활동도우미	봉사활동에 대한 정보 제공, 학생들의 봉사활동 지원	
		자리배치도우미	학생들 자리배치 변경 도우미	

모둠	모둠활동	1인1역할	세부사항	모둠원
도서부	독서하는 문화를 만들자!! 독서하는 학급 분위기 조성 독서 관리, 독서 관련 정보를 제공한다.	독서플래너	독서 분위기 조성 및 관련 행사 준비	
		책지킴꾼1	학급 도서 및 대여 관리	
		책지킴꾼2	학급 도서 및 대여 관리	
		책알림꾼	신간 및 좋은 책 소개	
		글모음꾼	학급의 독서 및 영화 노트 관리	
		문화도우미	독서 클럽 및 문화 행사 참여 도우미	
행사부	즐겁고 재미있는 학급을 만들자!! 생일 파티 및 학급 행사 준비, 학급 홈페이지 관리, 영상물 제작을 책임진다.	응원단장	체육 대회 및 반 대항 행사 응원 준비	
		파티플래너 (여)	행사 및 생일 파티 준비, 선물·롤링페이퍼·음식등 준비	
		파티플래너 (남)	행사 및 생일 파티 준비, 선물·롤링페이퍼·음식등 준비	
		사진사	행사 및 수시로 우리반 친구들 사진 찍기, 홈페이지에 올리기	
		홈피지기	학급 홈페이지 관리, 각종 영상물 제작 및 편집	
		총무	각종 행사 관련 지출 관리	

#### 나. 수호천사 활동

수호천사 활동은 학급 공동체의 모든 학생들에게 배려를 실천할 수 있도록 기회를 주는 제도이다. 학급의 모든 학생들은 매주 2명-남녀합반의 경우 남학생 1명, 여학생 1명-씩 돌아가며 수호천사 활동을 한다. 수호천사의 역할은 도움이 필요한 학생이나 학급 전체를 위해 배려를 실천하는 것으로 해당 학생들이 자유롭게 수행할 수 있다. 예를 들어, 아픈 학생을 양호실에 데려다주거나, 몸이 불편한 학생의 이동 수업 시 도움을 줄 수 있으며, 학급 전체를 위해 꽃병에 꽃을 꽂아 놓을 수도 있다. 그리고 이러한 활동들은 교사의 지시에 따르는 것이 아니라 학생들이 능동적이고 자율적으로 실천한다.

수호천사의 활동 중 특히 중요한 것은 또래상담 활동이다. 수호천사는 직접적인 선행의 실천 뿐 아니라, 원하는 학생들과 대화하고 상담하는 활

동을 수행한다. 이를 위해 교사는 사전에 모든 학생들에게 또래 상담의 중요성과 상담가로서 지녀야 할 태도를 교육시켜야 한다. 수호천사 학생들은 또래 상담을 통해 타인의 얘기를 경청하고, 공감하며, 도움을 주기 위해 노력한다. 상담의 내용은 사적인 친밀한 대화, 개인적인 문제, 학급 생활의 어려움 등 모든 것을 포함한다. 상담의 내용이 교사의 역할을 필요로 하고 상담한 학생이 허락하는 경우, 수호천사들은 교사에게 도움을 요청할 수 있다. 수호천사 활동은 학생들이 돌아가면서 하기 때문에, 학생들은 평소에 관심이 있던 친구가 수호천사가 되었을 때 대화를 나눌 수 있는 기회를 갖게 된다. 수호천사의 활동을 통한 또래상담은 교사의 관심이 닿지 않는 학생들의 고민과 문제 해결에 도움이 될 수 있다. 또 모든 학생들이 다른 사람의 입장을 공감하고 도와주는 배려를 경험하게 해준다. 더 나아가 수호천사 활동을 통한 또래상담은 학급 공동체의 친밀한 배려의 관계 형성에도 긍정적인 효과를 줄 수 있다.

수호천사 활동은 일회적으로 끝나는 것이 아니라, 매일 학급의 수호천사 일지를 작성하여 기록으로 남긴다. 수호천사 일지는 학생들이 자신들이 하루 동안 실천한 배려의 경험을 돌아보고 이를 내면화할 수 있도록 도와준다. 학생들이 실제 삶에서의 도덕적 경험을 적어보는 것은 도덕교육적으로 의미가 있다. 이러한 쓰기의 과정을 통해 학생들은 자기 자신의 권위와 책임을 증진시킨다. 그리고 자신의 경험을 반성할 수 있게 된다. 도덕적 경험에 대한 쓰기 활동은 자기이해와 자기반성을 모두 증진시키는 것이다. 더 나아가 수호천사 일지는 학급의 배려의 스토리이자 역사가 된다. 학생들은 자신 뿐 아니라 다른 학생들의 배려의 이야기들을 접함으로써, 배려의 폭을 넓힐 수 있게 되며, 학급에는 배려의 문화가 이어지게 된다.

이러한 수호천사의 활동과 배려의 실천들이 더욱 활발히 이루어지도록 하기 위해 교사는 좀 더 동기부여를 할 수 있다. 예를 들어, ‘배려의 나무’ 혹은 ‘선행 나무’를 활용할 수 있다.<sup>113)</sup> 교실 게시판에 커다란 종이 나무와

---

113) V. Jones & L. Jones(이병진 외 공역), 『공동체로서의 학급만들기』(서울: 원미사, 2008), p. 162.

가지를 만들고, 학생들이 다른 사람들에게 좋은 말과 행동을 했을 경우, 그것을 본 친구가 녹색 종이로 만든 잎에 그 내용을 적어 나무에 핀으로 꼽는다. 여기에는 수호천사 뿐 아니라 모든 학생들의 활동이 포함된다. 만약 학생들이 다른 친구들의 선행을 기록하는 데 소극적이라면, 수호천사 학생들이 학급 친구들의 행동을 관찰하여 매일 하나씩 잎을 붙이도록 할 수도 있다. 배려의 나무가 잎으로 무성해질수록 교실에는 배려가 충만하게 될 것이다.

#### 다. 봉사활동 참여

봉사활동은 학생들이 교실을 넘어 공동체에서 정의와 배려를 실습해볼 수 있는 소중한 기회를 제공해준다. 학급공동체는 학생들이 봉사활동에 다양하게 참여할 수 있도록 지원함으로써, 그 교육적 효과를 높일 수 있다. 봉사활동의 도덕교육적 효과는 다음과 같다. 첫째, 사회정의에 대한 각성을 가져다준다. 봉사활동은 대개 사회적 약자를 대상으로 하기 때문에, 학생들의 사회적인 문제나 부조리에 대한 통찰을 얻을 수 있다. 학생들은 봉사활동을 통해 사회정의에 대한 도덕적 민감성과 진지함을 자극받게 되는 것이다. 둘째, 공동체감과 도덕적 책임감을 향상시켜준다. 공동체는 낯선 사람들이 복잡하게 상호작용하는 공간이다. 학생들이 공동체감을 갖게 하기 위해서는 타인을 이해하는 데서부터 시작해야 한다. 봉사활동은 타인과의 관계 속에서 이루어지는 상호작용을 통해 공동체감을 향상시키고 도덕적 행위자로서 책임감을 갖도록 도와준다. 셋째, 도덕적 실천력을 강화시켜준다. 도덕적 행위자로서의 경험은 실제 학생들의 도덕성을 발달시켜준다. 봉사활동은 도덕적 실천의 기회를 제공하여, 도덕적 정체성과 품성의 형성에 기여하며, 학생들로 하여금 진정한 행복을 깨닫고 실천 동기를 부여함으로써 도덕적 실천을 강화할 수 있게 한다.<sup>114)</sup>

114) 박혜준·김윤경, “봉사학습의 도덕교육적 함의와 교사의 역할-나딩스의 교육이론을 중심으로”, 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제 31호, 2010, pp. 196-202 참고.

학급에서는 학생들이 봉사활동에 활발히 참여할 수 있도록 다음과 같은 일들을 한다. 우선, 학생들에게 지역사회에서 참여할 수 있는 봉사활동에 대한 정보를 제공해주고, 참여를 연결시켜 준다. 이를 위해 매월 학급 게시판에 봉사 가능 단체와 활동을 위한 정보를 게시한다. 그리고 학생들이 봉사활동에 대해 계획을 세우도록 하고, 교사가 이를 점검한다. 또 봉사활동에 임하기 전에 바람직한 자세에 대해 교육한다. 학생들의 봉사활동이 끝난 뒤에는 반드시 이에 대한 평가를 할 수 있도록 한다. 이처럼 학급 공동체는 학생들이 자발적으로 봉사활동에 참여할 수 있도록 정보를 제공해주고, 계획하고, 안내한다.

또한 학급 공동체는 집단적으로 봉사활동에 참여하는 공식적인 일정을 기획한다. 학급 공동체 전체가 하나의 활동에 참여하기보다는, 소집단 별로 참가하도록 하는 것이 더 효과적이다. 소집단별 참가는 효율적인 면에 있어서 뿐 아니라, 학생들의 공동체 의식 향상에 도움이 된다. 우선 전체 공동체 회의에서 봉사활동에 대한 기본틀을 공유한 뒤 소집단 회의를 통해 계획을 세우도록 한다. 그리고 교사는 소집단의 계획을 점검하여 봉사활동이 너무 무리한 일정을 잡지는 않았는지, 봉사의 뜻을 충분히 살릴 수 있는 곳으로 선정하였는지 등을 점검한다. 가능한 경우 교사가 함께 봉사활동에 참여하는 것도 좋은 방법이다. 그리고 봉사활동이 끝난 뒤에는 소집단 별로 활동에 대한 평가를 하고, 평가 결과를 전체 공동체 회의에서 발표하도록 한다. 이러한 공식적인 소집단 봉사활동을 학급 상황에 따라 매월 1회에서 학기에 1-2회 정도 실시할 수 있다. 첫 번째 실시 후에 이루어진 평가에서 긍정적인 반응이 나오고 학생들이 적극적으로 의지를 보인다면, 월 별 계획을 세워 매월 실시하는 것이 좋다. 그러나 학생들이 봉사활동에 강제로 혹은 형식적으로 참여하도록 해서는 안 된다. 자신들의 경험을 통해 얻게 되는 보람과 행복감이 동기가 되어 자발적으로 참여할 수 있어야 할 것이다.

봉사활동에 제대로 유의미하게 이루어지기 위해서는 교사의 세심한 지도가 필요하다. 교사는 봉사활동에 대한 정보를 제공하며, 학생들의 봉사활동

동이 형식적으로 이루어지지 않도록 사려깊게 살피고 안내해야 한다. 봉사 활동이 진정한 정의와 배려의 실천 기회가 될 수 있으려면, 활동의 내용에 있어서도 선별이 필요하다. 교사는 봉사의 의미를 진정으로 경험할 수 있는 활동들을 학생들에게 제공해 주어야 한다. 그렇지 않으면 봉사활동이 형식적으로 이루어지거나 단순한 자선 행위 이상의 의미를 갖지 못하게 될 수 있다. 그리고 교사는 학생들이 활동 후에 반드시 숙고와 평가를 할 수 있는 기회를 제공하며, 이에 대해 피드백 해야 한다. 또 교사는 스스로 봉사를 실천함으로써 학생들에게 긍정적인 모델이 되어야 한다.

### (3) 도덕적 대화의 활성화

학급의 갈등과 문제는 반드시 평화적으로 해결되어야 하며, 이를 위해서는 무엇보다도 대화가 활성화되어야 한다. 대화는 문제해결 뿐 아니라 학생들이 타인에 대해 관심을 갖고 배려를 실천하도록 하는 중요한 방법이다. 대화의 방식은 목적에 따라 다양하다. 단순히 잡담을 나누거나, 정보를 전달하거나, 의견 차이를 논박하거나, 협상을 하는 등 여러 형식의 의사소통 방식이 존재한다. 그 중에서도 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체에서 추구하는 대화는 도덕적 대화이다. 도덕적 대화는 단순히 ‘실무적 대화’나 ‘대화로 위장된 독백’이 아니라 ‘진정한 대화’를 의미한다.<sup>115)</sup> 실무적 대화는 일상생활에서 반드시 필요하지만 타인을 인간적으로 존중하는 직접적이고 상호적인 관계 속의 대화가 아니므로 도덕적 대화라고 보기 어렵다. 학급에서 교사와 학생 간에, 또 학생들 상호 간에 실무적 대화만 존재하는 것이 아니라 도덕적 대화가 풍부하게 이루어져야 하는 것이다.

도덕적 대화는 일상생활과 학급의 공적 활동 모두에서 이루어지는 것으로 다음의 의미를 갖는다. 첫째, 관계로서의 대화이다. 관계로서의 대화는 상대를 포함하는 것이고 상호작용을 기반으로 한다. 관계로서의 대화를 형성하는 것은 참여자가 서로 존중하는 태도이며, 대화의 내용 뿐 아니라

---

115) 고미숙, 앞의 책, p. 195.

대화의 과정 그 자체로도 의미가 있다. 도덕적 대화는 관계 속에서 역동적으로 상호작용한다. 도덕적 대화의 참여자는 서로 존중하고 배려하며, 대화를 통해 자기 이해와 타인에 대한 이해를 모두 증진시키게 된다. 대화는 관계 속에서 이루어지며, 또한 도덕적인 관계 형성을 증진시킨다. 둘째, 소통으로서의 대화이다. 의사소통이 잘 이루어지려면 단지 언어를 통해 정보를 전달하는 것만으로 가능하지 않다. 서로 상대방에 대한 인간적인 태도가 요청된다. 이에 대해 버블러스와 라이스(Burbules & Rice, 1991)는 의사소통 덕을 제시한다. 그들은 이러한 덕들로 관용, 인내, 차이에 대한 존중, 자진해서 경청하려는 자세, 우리가 실수 할 수 있다는 것을 인정하려는 경향, 타인들에게 자기 자신을 설명하거나 재해석하는 능력, 타인들에게 말할 차례를 주기 위한 자기자신의 억제, 자신을 정직하고 진실하게 표현하려는 성향을 제안하고 있다.<sup>116)</sup> 도덕적 대화는 이러한 의사소통의 덕을 포함한다. 셋째, 교육적 활동으로서의 대화이다. 도덕적 대화는 참여자들의 지식과 통찰과 감수성을 증진시키는 발견과 새로운 이해를 위한 교육적 활동을 제공한다. 이는 교사와 학생만의 대화를 의미하지 않는다. 모든 인간들 사이에서 이루어지는 대화는 상호적 가르침을 포함한다. 대화의 참여자들은 모두 가르치고 배운다. 이것은 객관적인 지식을 가르치는 것을 의미하는 것이 아니라, 대화에 참여하는 사람의 인간적인 성장을 의미한다. 도덕적 대화는 서로를 이해하고, 보살피며, 새로운 자아를 구성하는 데 도움을 주고, 대화를 함으로써 각자를 인간적으로 성장하도록 돕는다.

이러한 도덕적 대화를 이루기 위해서는 대화의 과정 속에서 다음의 원리를 준수해야 한다. 첫째, 참여의 원리이다. 도덕적 대화가 가능하기 위해서는 대화 참여자들이 상대방에 대한 존중, 흥미, 관심이 있어야 한다. 또 대화의 결론이 날 때까지 참여자 모두가 소외되지 않고 대화에 직접 참여하도록 해야 한다. 그렇게 함으로써 자기 자신, 서로, 세계에 대해 보다 충분하게 이해하게 되고, 그러한 이해가 자신들을 변화시킬 수 있게 된다. 둘째, 경청의 원리이다. 도덕적 대화에 있어서 말하기 뿐 아니라 듣기가 매우

---

116) 고미숙, 앞의 책, p. 207.



중요하다. 특히 교사들은 학생들의 이야기를 들으려고 노력해야 한다. 대화의 참여자들은 상대방이 경청하고 공감할 때 능동적으로 대화에 참여하게 된다. 셋째, 상호성의 원리이다. 도덕적 대화는 상호존중과 관심의 태도 속에서 이루어진다. 대화는 관계이기 때문에 관계를 가능하게 하는 소통적 상호작용의 질을 유지해야 한다. 그리고 이를 위해 상대방에게 관심을 가져야 한다. 도덕적 대화를 위해서는 서로의 대화를 경청하고 인내하며 상호성을 이루어야 한다. 넷째, 신뢰의 원리이다. 도덕적 대화에 있어서 상대방에 대한 신뢰와 믿음이 필수적이다. 학생들이 서로 진솔하고 적극적인 자세로 대화에 참여할 수 있게 하기 위해서는 교실에서 서로 신뢰할 수 있는 분위기를 만들어야 한다. 서로 간의 신뢰를 구축하기 위해 교사는 학생들을 배려하는 태도를 보여야 한다. 또 서로를 알 수 있는 기회를 제공해야 한다. 다섯째, 헌신의 원리이다. 도덕적 대화의 참여자는 대화에 헌신해야 한다. 대화의 상대방에 대해 깊은 관심을 기울여야 하며, 맥락을 초월한 추론이 아니라 상호 간의 관계 속에서 추론을 할 수 있는 능력을 가져야 한다. 또 대화의 과정 속에서 서로 따뜻하게 배려해주는 헌신적인 활동이 필요하다.<sup>117)</sup>

도덕적 대화가 교실에서 활발히 이루어지도록하기 위해 학급 공동체는 다음과 같은 노력을 해야 한다. 우선 학생들에게 도덕적 대화의 중요성을 일깨워주고 그 방법을 가르친다. 이를 위해 사전에 도덕적 대화의 6가지 원리와 함께 도덕적 대화를 위해 필요한 자세를 주지시킨다. 또 상대방에 대한 욕설, 비속어, 별명 붙이기 등이 폭력이 될 수 있음을 학생들에게 일깨우고, 이에 관한 규칙을 만들기 위해 공동체 회의에서 도덕적 토론을 실시할 수 있다. 이러한 방법들을 통해 학생들에게 일상적인 의사소통에 있어서 상대방을 배려하고 존중하는 자세가 필요함을 일깨워주어야 한다. 다음으로 공동체 회의와 소집단 회의 같은 학교의 공식적인 토론 시간에 학생들이 도덕적 대화를 사용할 수 있도록 한다. 토론은 논리적이고 합리적으로 이루어져야 하지만, 동시에 상대방을 존중하고 예의를 지켜야 한다.

117) 심성보(2008), 앞의 책, pp 354-356 참고.

이를 위해 도덕적인 토론 방법을 학생들에게 가르쳐야 한다. 학생들이 토론에서 경청의 자세를 갖도록 지도하고, 소외되는 학생이 없도록 사려깊게 살피고 배려한다. 마지막으로 학급에서 학생들이 자기 대화와 타인과의 대화를 할 수 있는 기회를 제공한다. 학생들이 자신의 감정, 생각, 경험을 다른 학생들 앞에서 말할 수 있는 기회를 제공해 준다. 특히 소집단 모임에서 이것이 이루어지도록 한다. 이와 같은 기회에는 말하기 뿐 아니라 쓰기도 포함된다. 학생들은 자신들의 내밀한 경험을 쓸 수 있는 기회와 시간을 제공받아야 한다. 이를 위해 학생들이 돌아가며 쓰는 소집단 일기가 활용될 수 있을 것이다.

학급 공동체를 대화하는 공간으로 만들기 위해서는 교사의 노력이 필요하다. 무엇보다도 교사는 교실 분위기를 평등하고 허용적인 분위기로 만들어야 한다. 학생들은 교사나 특정 학생들의 권위에 압도당하지 않아야 하며, 교실에는 서로를 배려하는 수용적인 분위기가 형성되어야 한다. 이를 위해 교사는 학생들을 차별하지 않고, 늘 따뜻하게 보살피며, 과도한 경쟁 분위기를 조성하지 않아야 한다. 그리고 교사는 스스로가 학생들의 말을 경청하고, 존중하며, 대화에 참여하는 도덕적 대화의 본모습을 보여야 한다.

### 3. 도덕적 학급 공동체를 위한 교사의 역할

도덕적 학급 공동체 실현의 성패는 교사에게 달려있다고 해도 과언이 아니다. 교사가 학생들과 학급 공동체에 미치는 영향력은 실로 막대하다. 교사가 어떤 가치를 중요하게 생각하느냐에 따라 전혀 다른 교실 풍경이 전개되는 것이다. 도덕적인 가치를 중시하는 교사가 지도하는 학급은 학업 성적을 최우선으로 생각하는 교사가 지도하는 학급과는 전혀 다른 공동체가 될 수 있다. 교육이 단순히 기능적 측면의 발달을 위해 필요한 것이 아니라 도덕적인 인간을 기르고자 하는 과업임을 이해한다면, 교사는 사명을 갖고 자신이 지도하는 학급 공동체에서 이를 실현하기 위해 헌신해야 할 것

이다. 특히 학생들이 정의와 배려가 통합된 도덕성을 발달시킬 수 있도록 돕기 위해서, 교사는 학급 자체가 정의와 배려가 통합된 도덕적인 공동체가 될 수 있도록 노력해야 한다. 이를 위한 교사의 역할은 다음과 같다.

첫째, 교사는 확고한 신념을 바탕으로 학급의 목표를 뚜렷하게 제시한다. 뚜렷한 목표의식을 가진 교사는 학생들의 목표의식을 동기화시켜 학급 목표를 달성하게 된다. 학급은 단순히 개별적인 학생들이 모여있는 집합체 이상이다. 학급은 하나의 공동체이며, 그 속에서 학생들은 공동의 도덕적 이상과 목표를 형성하고 이에 대한 책임감을 공유하게 된다. 그리고 이러한 책임감은 학생들을 도덕적으로 강하게 동기화시켜준다. 학생들이 학급의 목표를 자신들의 목표로 인식하여, 이를 달성하기 위해 자발적으로 노력하게 되는 것이다. 따라서 교사는 학급을 정의와 배려가 통합된 도덕적 공동체로 만들겠다는 확고한 신념을 가지고 이러한 목표를 학생들과 공유할 수 있어야 한다. 그리고 학생들이 이러한 목표를 잊지 않도록 지속적으로 관심을 환기시켜야 한다. 특히 학급의 의사결정 과정에서 학생들이 자신들의 선택이 공동체의 목표에 합당한 것인지 숙고할 수 있도록 적절한 질문과 안내를 할 수 있어야 한다.

둘째, 교사는 학생들에게 권한을 부여하되, 민주적 권위를 가지고 학급을 이끌어나간다. 학급 공동체는 교사의 명령과 지시에 의해서가 아니라 공동체 구성원 모두의 자발적이고 동등한 참여에 의해 운영된다. 또 학급의 의사결정은 교사의 독단적 선택이 아닌 민주적 절차에 따라 이루어지며, 여기에는 구성원 모두의 의사가 반영되어야 한다. 교사는 학급의 모든 권한을 자신이 행사하는 것이 아니라 이를 학생들에게 동등하게 분배해야 한다. 그러나 이것이 교사가 가치중립적 입장에서 무조건적으로 학생들의 결정에만 따르는 것을 의미하는 것은 아니다. 교사는 엄연히 바람직한 가치의 안내자가 되어야 하며, 학급 공동체를 올바른 방향으로 이끌 수 있어야 한다. 이를 위해 교사는 민주적 권위를 사용한다. 이러한 민주적 권위는 반론에 대하여 설득과 대화를 시도하는 열린 권위와 전문가의 권위를 의미한다.<sup>118)</sup> 즉, 민주적 권위는 교사의 지배적인 위치에서 나오는 것이 아니

라, 구성원의 동의로부터 그리고 학생들을 지도하는 전문가의 역할로부터 나오는 것이다. 교사는 독단적으로 학급을 운영해서도 안 되지만, 방관자가 되어서도 안 된다. 교사는 민주적인 권위를 바탕으로 학생들이 공동체의 도덕적 이상을 달성할 수 있도록 적극적으로 안내하고 도와줄 수 있어야 한다. 이처럼 민주적 권위를 가진 교사가 학생들을 지도할 때 교사와 학생 간의 관계에는 새로운 신뢰가 형성될 것이다.

셋째, 교사는 학생들에게 정의와 배려를 실천하기 위한 방법을 가르쳐야 한다. 학생들이 정의와 배려를 실천하기 위해서는 그 방법에 관한 지식이 필요하다. 이것을 알지 못하면, 학급에서 이루어지는 활동에 적극적으로 참여하지 못할 뿐 아니라, 잘못된 정의와 배려를 실천하게 될 수도 있다. 우선 교사는 학생들이 민주적 절차를 이해하고 이에 참여하는 방법을 익힐 수 있도록 가르쳐야 한다. 또 학생들에게 의사소통의 방법을 가르쳐야 한다. 민주적 토론을 할 수 있는 방법과 도덕적인 대화의 방법을 가르쳐야 하는 것이다. 교사가 학생에게 가르쳐야 하는 것에는 지식 뿐 아니라 바람직한 태도와 자세도 포함된다. 학생들이 민주적 절차를 제대로 알고 그것에 따른다고 하더라도 함께 참여하는 사람에 대한 존중과 예의를 지키지 못한다면 그것은 바람직한 실천이 아니다. 또 타인에게 도움을 준다고 해도 진실한 마음이 담겨있지 않다면 그것은 진정한 배려라고 볼 수 없다. 때문에 교사는 학생들에게 정의와 배려의 실천에 있어서 필요한 지식들과 함께 바람직한 자세와 태도, 마음가짐 역시 가르쳐야 한다. 그리고 학생들이 이를 지속적으로 익히고 연습할 수 있는 기회를 충분히 제공해주어야 한다.

넷째, 교사는 학급 공동체의 활동에 학생들이 활발히 참여할 수 있도록 도와야 한다. 모든 학생들이 학급의 의사결정 과정에 적극적으로 참여하는 것은 아니다. 무관심하거나 부적응하는 학생들이 존재한다. 교사는 이들 학생들의 의사가 공동체에서 배제되지 않도록 세심하게 살피고 배려해야 한다. 그리고 학생들이 자신들의 생각과 감정을 표현할 수 있는 기회를

---

118) 박효중, 『민주주의와 권위』 (서울: 서울대학교출판부, 2005), pp. 227-228.

제공해 주어야 한다. 만약 토론 과정에서 소외되는 학생들이 있다면, 이들은 다른 곳에서 자신의 어려움을 말하고 친구들의 도움을 받을 수 있도록 배려받아야 한다. 교사는 이들 학생들이 자신의 의사를 적극적으로 표현할 수 있도록 훈련할 수 있을 것이다. 그러나 보다 중요한 것은 학생들의 개성과 능력이 다양하다는 것을 이해하는 것이다. 교사는 학생들 각각의 성향을 고려하여, 학급에서 소외되는 학생이 없이 각자 원하는 곳에서 역할을 담당 할 수 있도록 도와야한다. 이를 위해 교사는 학생들에게 주의를 기울이고, 세심하게 살피며, 학급에서 일어나는 일에 대하여 상세한 정보를 가지고 있어야 한다. 또 학생들의 참여와 실천에 대해 칭찬을 아끼지 않아야 한다. 교사는 또한 학생들의 협력을 증진시키기 위해 노력한다. 이를 위해 교사는 협력적인 과제를 제시하거나 소집단 활동을 활용할 수 있다. 그리고 학급 내 경쟁적인 분위기를 조성하지 않기 위해 노력해야 한다. 교사는 학생들을 다르게 대하지 말고, 부정적인 말을 하지 말아야 하며, 경쟁을 강화하는 평가활동을 피해야 할 것이다.

다섯째, 교사는 스스로 민주주의를 지키고, 정의와 배려를 실천하며, 도덕적 대화에 참여하는 본보기가 되어야 한다. 학생들은 다른 무엇보다도 교사를 보고 배운다. 교사의 백 마디 가르침보다 한 번의 행동이 학생들에게 감동을 주게 된다. 만약, 교사가 비민주적으로 학생들을 지도하고 학생들에게 배려를 실천하는 데 인식하다면, 학급은 도덕적인 공동체가 될 수 없다. 교사는 도덕적인 모델이 될 수 있도록 항상 실천을 해야 한다. 우선 교사는 학급 내 민주적 절차를 존중하고, 그 결과를 수용해야 한다. 교사는 늘 학생 개개인에게 관심을 기울이고 그들을 보살피야 한다. 또 교사는 일방적으로 지시만 내리는 것이 아니라 학생들의 이야기를 경청해야 한다. 교사가 경청하지 않으면 학생들을 교사에게 대화하는 것을 거부하게 될 것이다. 그리고 교사는 이러한 실천에 있어서 일관성을 가져야한다. 일관된 교사의 태도를 통해 학생들은 교사에 대한 신뢰감을 형성할 수 있다. 이를 통해 학생들은 교사에 대한 믿음과 애정을 바탕으로 교사처럼 되고자 하는 동기를 갖게 될 것이다.

## V. 결론

인간에게는 동물과는 달리 옳은 것을 추구하고 행위하도록 하는 도덕적 능력 혹은 특성이 존재하며, 우리는 이것을 도덕성이라고 부른다. 그러나 도덕성이 구체적으로 무엇인지 한 번에 대답하기란 쉽지 않다. 인간의 도덕성이 너무나 포괄적이고 복잡적이어서 그 실체를 파악하는 것이 어렵기 때문이다. 그렇지만 도덕적인 인간을 기르는 것을 목표로 하는 도덕교육에 있어서, 도덕성이 무엇인지를 이해하고 도덕성의 발달을 견인할 수 있는 방법을 찾는 것은 매우 중요한 과제이다. 이를 위해 우리는 기존의 도덕성에 관한 여러 연구와 이론들을 살펴봄으로써 도덕성을 이해하는 데 좀 더 가까이 다가갈 수 있다. 본 논문은 그중에서도 인간의 도덕성을 각각 정의와 배려의 관점에서 바라본 콜버그와 길리건의 이론에 주목하여, 둘 사이의 상호보완적 통합을 통해 도덕성의 본질을 파악하였다.

콜버그는 경험적인 연구를 바탕으로 인간의 보편적인 도덕 발달 단계를 3수준 6단계로 제시하고, 옳고 그름을 판단하는 기준이자 도덕 원리로서 정의를 강조하였다. 도덕성은 도덕적 갈등 사태를 해결하는 도덕 판단을 의미하며, 낮은 단계에서 높은 단계로 갈수록 보다 타당하고 보편적인 정의의 원리에 입각하여 판단을 내릴 수 있게 된다는 것이다. 그리고 그는 도덕 발달의 최고 단계인 6단계에서는 완전히 보편적이고 가역적인 정의의 원리에 입각하여 도덕 판단을 내릴 수 있게 되며, 이러한 6단계는 도덕성 발달의 최종목표인 “도덕 이상”이 된다고 주장했다.

이에 대해 길리건은 콜버그가 남성 중심의 정의의 도덕성만을 강조하여, 배려를 중시하는 여성들의 도덕성과 도덕 발달을 제대로 설명하지 못하고 있다고 비판했다. 남성들에게 지배적으로 나타나는 정의의 도덕성은 공정성과 평등을 추구하는 추상적 원리의 도덕성이며, 여성들에게 지배적으로 나타나는 배려의 도덕성은 상호의존성과 애착, 타인에 대한 따뜻한 배려에 기반을 둔 책임을 중요시하는 도덕성이라는 것이다. 길리건은 콜버그의 도덕 발달 단계를 남성 위주의 것이라고 비판하며, 여성들의 도덕성

발달을 3수준 2과도기의 5단계로 제시하였다. 이러한 발달 과정 속에서 핵심적으로 작용하는 것은 배려의 원리이고, 이는 자아와 타아가 상호의존적이라는 이해를 전제로 한다.

콜버그에 대한 길리건의 비판에서 시작된 정의와 배려를 둘러싼 논쟁은 크게 두 가지 측면-도덕성의 성차의 존재 여부와 정의와 배려의 관계와 우선성-에서 활발히 전개되었는데, 이를 통해 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다. 우선, 도덕성의 성차 유무와 관계없이 도덕적 성숙을 위해서는 남성과 여성 모두에게 정의와 배려의 관점이 함께 요구된다는 것이다. 다음으로, 정의와 배려의 관계를 둘러싼 논쟁은 각각의 우선성에 대한 입장 차이에도 불구하고, 궁극적으로는 두 가지 도덕성의 상호보완 혹은 통합을 지향한다는 점에서 공통적이다. 그렇다면 결국 중요한 것은 정의와 배려의 바람직한 통합 방안을 찾는 일이다.

레스트와 위커를 중심으로 한 콜버그의 후학들은 주로 정의를 중심으로 배려를 통합할 것을 주장한다. 도덕적 삶에 있어서 배려는 필요하지만, 도덕적 갈등의 해결과 사회적 차원의 문제 해결을 위해서 정의를 보다 중심에 두어야 한다는 것이다. 반면에 나딩스, 헬드, 스토크와 같은 학자들은 배려를 중심에 두고 정의를 통합할 것을 주장한다. 윤리적 정서에 도움이 되고자 사고를 첨가할 필요가 있으며, 배려의 망 속에서 정의를 요구해야 한다는 것이다. 또 브래백, 클레멘트, 스트라이크 등은 정의와 배려의 동등한 통합을 강조한다. 도덕적인 인간이란 정의와 배려의 도덕성을 함께 갖춘 사람이며, 정의와 배려는 상보적 관점에서 통합 혹은 공존해야 된다는 것이다.

이와 같은 이론적 탐구를 바탕으로 본 논문은 정의와 배려의 상호보완적 통합을 이상적인 통합 방안으로 제시하였다. 이러한 통합이 인간의 도덕성에 대한 이해를 더욱 풍부하게 해주고, 다양하고 복잡한 도덕문제 해결에 있어서 정의와 배려의 역동적인 적용을 가능하게 해주며, 풍부하고 다차원적인 도덕교육 방법의 아이디어를 제공해주기 때문이다.

정의와 배려의 상호보완적 통합은 다음의 원리를 따른다. 첫째, 도덕적

동기화 차원에서 인지와 정서의 통합적 작용을 포함한다. 인지와 정서의 결합은 “뜨거운 인지”에 관한 호프만의 설명과 김스의 이론을 통해 뒷받침된다. 김스는 인지 중심의 콜버그의 이론과 공감 중심의 호프만의 이론의 상보성을 중심으로 인지와 정서의 통합을 설명하였다. 둘째, 도덕적 자아의 차원에서 자율적 자아와 관계적 자아의 연결을 추구한다. 타인과의 상호작용에 의존하는 자율성에 관한 하버마스의 이론은 관계로부터의 독립 없이도 자율적인 자아정체성의 실현이 가능함을 설명해준다. 셋째, 도덕적 정당성의 차원에서 보편성과 맥락성의 조화를 추구한다. 이를 위해서는 반성적 평형의 획득이 필요하며, 그것은 보편적인 원리와 구체적인 사실들의 관계에서 균형을 잡는 방법을 우리에게 알려준다.

이처럼 정의와 배려의 상호보완적 통합이 필요하다는 인식 하에, 본 논문은 학생들의 통합적 도덕성 발달을 위한 방법으로 학급 공동체의 역할에 주목하였다. 그리고 공동체에 도덕적 풍토를 조성함으로써 학생들의 도덕성 발달을 촉진할 수 있다고 주장한 콜버그와 나딩스의 이론을 탐색하고, 이를 학급 차원으로 적용하여 그 의미와 한계를 분석함으로써, 도덕적인 학급 공동체 모습을 도출하고자 하였다.

콜버그의 정의 공동체적 접근은 정의와 공동체의 조화를 이루려는 시도이다. 여기서 정의는 민주적 절차와 제도, 도덕적 토론, 공정성과 권리 및 의무에 대한 고려에서 구체화되고, 공동체는 모든 구성원이 책임을 공유하며 학교에 참여할 것을 요구한다. 이 접근은 학생들 개개인의 권리를 보호하고 그들의 도덕적 성장을 촉진하는 데 있어 공동체의 힘이 강력하다는 것을 보여준다. 이를 학급에 적용한다면 참여민주주의를 강조하고 토론을 통해 문제를 해결하는 정의적 학급 공동체가 도출된다.

나딩스의 배려 공동체적 접근은 학교가 따뜻한 배려의 공동체가 되어야함을 강조한다. 이를 위해 교사는 학생들에게 배려의 모범을 보이고, 대화를 하며, 인정을 하고, 봉사활동과 같은 실천기회를 제공하여 배려의 윤리를 고양시켜야한다. 또 교사는 무엇보다도 배려하는 사람이 되어야하고, 배려 관계를 증진할 수 있도록 학교 구조의 개혁이 필요하며, 엄한 규칙과



강한 처벌을 개선되어야 한다. 이런 관점을 적용한다면, 교사의 따뜻한 보살핌 속에서 학생들이 인간적인 관계를 형성하고 배려를 실천하는 배려적 학급 공동체가 도출된다.

그러나 도덕성이 정의와 배려 중 어느 하나만으로 충분하지 않은 것처럼, 정의적 학급 공동체와 배려적 학급 공동체 역시 한계를 지닌다. 학생들의 통합적인 도덕성 발달을 위해서는 학급 공동체 역시 정의와 배려가 통합된 방식으로 구축될 필요가 있는 것이다. 본 논문은 도덕적 공동체로서 정의와 배려가 통합된 학급 공동체의 모습을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 학생들의 자발적 참여와 교사의 세심한 배려 속에서 운영된다. 둘째, 공동의 가치를 추구하면서도, 차이를 인정하고 다양성을 존중한다. 셋째, 공동의 규칙이 존재하지만, 처벌에 있어서는 신중한 접근을 한다. 넷째, 억압과 차별, 폭력을 거부한다. 다섯째, 소속감을 강조하되, 익명성의 여지를 열어놓는다. 여섯째, 대화의 공동체를 지향한다. 일곱째, 다양한 도덕적 실천기회를 제공한다.

이러한 관점을 바탕으로 본 논문은 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체를 실제 학교 현장에서 실현하기 위한 구체적인 운영 방안을 탐구하였다. 우선 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체 운영의 기본 방향으로 다음을 제시하였다. 첫째, 남성성과 여성성의 평등한 통합을 추구해야 한다. 이를 위해 학급의 모든 영역에서 성역할 고정관념에 따른 구분 없이 학생들이 자신들이 원하는 것을 할 수 있는 평등한 학급 풍토를 조성해야 한다. 둘째, 공정성과 맥락성이 상호보완적으로 적용될 수 있어야 한다. 실제적인 문제 해결에 있어서 공정성의 원리와 상황적이고 맥락적인 고려는 함께 적용되어야 하며, 이를 위해서는 집단 토론을 통한 반성적 평형의 획득과 함께 교사의 세심한 관심과 배려가 필요하다. 셋째, 자기 존중과 타인 배려의 조화를 추구해야 한다. 학생들이 무엇보다 자신을 소중히 여기고, 자기에 대한 존중과 애정을 타인과 공동체 전체로 확대하여, 서로서로 존중과 배려를 실천할 수 있도록 해야 한다.

또한 정의와 배려가 통합된 도덕적 학급 공동체의 실제 운영 방안에는

다음의 것들이 있다. 우선, 구성원 전체의 참여에 의해 규칙을 수립하고, 주 1회 공동체 회의를 통해 학급의 도덕적 문제를 해결하며, 소집단 활동에 학생들이 활발히 참여하게 함으로써 참여민주주의를 실현한다. 다음으로, 정의와 배려의 실천기회를 제공한다. 여기에는 모든 학생들이 학급에서 자신의 역할을 담당하는 1인1역할 제도, 매주 돌아하며 학생들이 배려의 실천과 또래 상담을 담당하는 수호천사 활동, 교실 밖에서의 봉사활동 참여 등이 있다. 마지막으로, 학생들에게 대화의 방법을 가르치고, 풍부한 대화의 경험을 제공하며, 교사가 스스로 대화의 본보기가 됨으로써, 교실에서 도덕적 대화를 활성화한다.

이와 같은 방법이 제대로 이루어지기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 교사는 정의와 배려가 통합된 도덕적인 학급 공동체를 만들겠다는 확고한 신념을 바탕으로 이러한 목표의식을 학생들에게 제시할 수 있어야 한다. 학생들에게 권한을 부여하되, 민주적 권위를 가지고 공동체를 이끌어 나갈 수 있어야 한다. 그리고 학생들에게 정의와 배려를 실천하기 위한 방법을 가르쳐야 한다. 학생들이 공동체의 활동에 활발히 참여할 수 있도록 도와야 한다. 끝으로 교사는 스스로 민주주의를 지키고, 정의와 배려를 실천하며, 도덕적 대화에 참여하는 본보기가 될 수 있어야 한다.

교육의 목표는 지식의 전수나 기능적 발달뿐 아니라, 학생들이 도덕적인 인간으로 성장할 수 있도록 돕는 데 있다. 이런 관점에서 학교에서 이루어지는 모든 활동에는 도덕교육을 위한 노력이 포함되어야 한다. 특히 학생들의 도덕성 발달에 미치는 학급 공동체와 담임교사의 영향력을 생각한다면, 학급을 도덕적인 공동체로 만드는 것은 반드시 필요한 일이다. 이를 위해 본 논문은 정의와 배려의 통합적 관점에서, 학생들의 도덕성 발달을 위한 도덕적인 학급 공동체의 모습을 탐색해보고, 이러한 공동체의 실제 운영 방안을 제시하였다. 앞으로 이러한 방안들의 실제 효과에 대한 현장 연구가 뒷받침되고, 이외 다른 방법들을 제시해주는 후속 연구가 다양하게 이루어진다면, 학교에서 도덕적인 학급 공동체를 만드는데 보다 실질적인 도움이 될 수 있을 것이다.

## 참고문헌

### 1. 국내문헌

#### (1) 단행본

- 고미숙(2005), 『대안적 도덕교육』, 서울: 교육과학사.
- 고병현 · 김찬호 · 송순재 · 임정아 · 정승관 · 하태욱 · 한재훈(2009), 『교사, 대안의 길을 묻다』, 서울: 이매진.
- 김교환(2009), 『도덕교육의 통합적 접근』, 춘천: 강원대학교 출판부.
- 김수동(2005), 『배려의 교육』, 서울: 장서원.
- 김종서(1987), 『잠재적 교육과정의 이론과 실제』, 서울: 교육과학사.
- 김태훈(2004), 『도덕성 발달이론과 교육』, 서울: 인간사랑.
- 남궁달화(1995), 『콜버그의 도덕교육론』, 서울: 철학과현실사
- 박병기 · 추병완(1996), 『윤리학과 도덕교육1』, 서울: 인간사랑.
- 박병춘(2002), 『배려 윤리와 도덕 교육』, 서울: 울력.
- 박찬구(2006), 『(개념과 주제로 본)우리들의 윤리학』, 파주: 서광사.
- 박효종(2005), 『민주주의와 권위』, 서울: 서울대학교출판부.
- 심성보(1995), 『전환 시대의 교육사상』, 서울: 학지사.
- \_\_\_\_\_(1999), 『도덕교육의 담론』, 서울: 학지사.
- \_\_\_\_\_(2008), 『민주화 이후의 공동체 교육』, 서울: 살림터.
- \_\_\_\_\_(2011), 『인간과 사회의 진보를 위한 민주시민교육』, 서울: 살림터.
- 오세진 외 공저(2005), 『인간행동과 심리학』, 서울: 학지사.
- 우리교육(2004), 『빛깔이 있는 학급운영』, 서울: 우리교육.
- 정옥분 · 곽경화(2003), 『배려지향적 도덕성과 정의지향적 도덕성』, 서울: 집문당.
- 정창우(2004), 『도덕교육의 새로운 해법』, 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_(2007), 『도덕과 교수 학습방법 및 평가』, 서울: 인간사랑.
- 조난심 · 윤현진 · 이명준 · 차우규(2003), 『도덕교육학신론』, 서울: 문음사.
- 추병완(2007), 『도덕 발달과 도덕 교육』, 서울: 하우.
- 허영식(1997), 『사회윤리 · 이데올로기 · 의사소통』, 서울: 평민사.

## (2) 논문

- 김수동(2002), “Noddings의 도덕교육론에 나타난 배려의 요소와 그 실천양식”, 한국교육철학회, 『교육철학』, 제21권, pp. 33-56.
- \_\_\_\_\_ (2003), “배려의 교육방법-학교에서의 도덕교육에 대한 여성적 접근”, 한국교육철학회, 『교육철학』, 제23권, pp. 17-35.
- \_\_\_\_\_ (2004), “Noddings의 배려를 위한 학교교육론”, 서울대학교교육연구소(아시아태평양교육발전연구단), 『아시아교육연구(Asian journal of education)』, 제5권 4호, pp. 219-250.
- 김정금(1994), “도덕교육에서의 정의와 배려의 도덕성”, 한국교육철학회, 『교육철학』, 제1권, pp. 39-54.
- 김종문(1992), “도덕과의 대화학습 모형 연구”, 대구교육대학교, 『논문집』, 제27권, pp. 3-37.
- 김진(2011), “콜버그 대 길리건 : ‘정의’와 ‘배려’는 도덕원리로서 양립 가능한가?”, 대동철학회, 『대동철학』, 제57권, pp. 185-211.
- 박병춘(1999), “보살핌윤리의 도덕교육적 접근 연구”, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- \_\_\_\_\_ (2008), “교실 도덕공동체화를 통한 도덕교육 방법”, 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제26호, pp. 29-50.
- 박혜준·김윤경(2010), “봉사학습(Service-Learning)의 도덕교육적 함의와 교사의 역할: 나딩스의 교육이론을 중심으로” 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제31호, pp. 187-216.
- 송애리(2010), “도덕적인 학급 공동체 형성을 위한 학급 경영 방법에 관한 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 심성보(1996), “‘보살핌’의 윤리와 도덕교육론”, 부산교육대학교 초등교육연구소, 초등교육연구』, 제9권, pp. 1-26.
- \_\_\_\_\_ (1998), “‘공정한 보살핌’의 윤리를 통한 초등도덕교과서 분석과 대안적 수업 지도안 구성”, 한국초등도덕교육학회, 『초등도덕교육』, 제4권, pp. 131-158.
- \_\_\_\_\_ (1998), “‘보살핌’의 윤리와 ‘통합적’ 인간 발달의 새로운 지평”, 한국홀리스

- 덕교육학회, 『홀리스틱교육연구』, 제2권 1호, pp. 55-74.
- 오완석(1998), “공감의 도덕교육적 함의”, 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제9호, pp. 361-380.
- 이미식(2001), “정의와 배려의 윤리에 대한 도덕교육의 함의”, 한국윤리교육학회, 『윤리교육연구』, 제1권, pp. 1-15.
- 이민수(1996), “반성적 평형론과 윤리학의 방법: 노만 다니엘을 중심으로”, 철학연구회, 『철학연구』, 제39권 1호, pp. 245-263.
- 이미식, 최용성(1999), “정의(Justice)와 배려(Caring)의 윤리의 통합을 위한 연구 - 역할수용(role taking), 공감(empathy)의 개념을 中心으로 -”, 한국시민윤리학회, 『한국시민윤리학회보』, 제12권, pp. 39-68.
- 이정렬(2009), “도덕적 인격 형성을 위한 도덕적 정체성의 역할과 도덕교육적 함의”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 전수경(1999), “고등학교 도덕풍토의 차이에 관한 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 정소흔(2007), “콜버그 『도덕발달의 철학』에서의 정의의 문제”, 경북대학교 동서사상연구소, 『동서사상』, 제3집, pp. 121-162.
- 정창우(2003), “도덕교육의 통합적 접근법으로서 구성주의적 도덕교육에 관한 연구”, 한국도덕교육학회, 『도덕교육연구』, 제15집 1호, pp. 95-140.
- \_\_\_\_\_ (2008), “청소년 봉사학습의 문제점과 도덕교육적 활용 방안”, 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제27호, pp. 85-112.
- 조성민(2010), “정의윤리와 배려윤리 교육의 통합적 접근”, 윤리철학교육학회, 『윤리철학교육』, 제14집, pp. 15-36.
- \_\_\_\_\_ (2012), “나딩스 배려윤리의 도덕교육적 의의와 한계”, 윤리철학교육학회, 『윤리철학교육』, 제17집, pp. 1-26.
- 추병완(1998), “길리건의 도덕발달 이론에 대한 재조명”, 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제9호, pp. 399-416.
- 최용성(2003), “도덕교육에 있어서 배려의 공동체에 관한 연구”, 한국도덕윤리과교육학회, 『도덕윤리과교육연구』, 제17호, pp. 85-102.

## 2. 국외문헌

### (1) 단행본 및 번역서

- Alexander, T.(2001), *Citizenship Schools : A practical guide to education for citizenship and personal development*, London: Campaign for Learning.
- Chazan, B. I. & Soltis, J. F. (Eds.)(1973), *Moral Education*, 이병승 역(2005), 『도덕교육의 철학』, 서울: 서광사.
- Clement, G.(1996), *Care, Autonomy, and Justice*, Colorado: Westview Press.
- Colby, A. & Damon, W.(1992), *Some do care : contemporary lives of moral commitment*, New York: Free Press.
- Cooper, P. J. & Simonds, C. J.(2007), *Communication for the classroom teacher*, 이창덕 · 전인숙 · 이정우 · 김주영 · 김지연 공역(2010), 『교실 의사소통』, 서울: 교육과학사.
- Damon, W.(1990), *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth*, 조강모 역(1997), 『아동 도덕 발달과 열린교육』, 서울: 문음사.
- Gilligan, C.(1982), *In a different voice : psychological theory and women's development*, 허란주 역(1997), 『다른 목소리로』, 서울: 동녘.
- Habermas, J.(1988), *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, 황태연 역(1997), 『도덕의식과 소통적 행위』, 서울: 나남출판.
- Hoffman, M. L.(2000), *Empathy and Moral Development: implications for caring and justice*, 박재주 · 박균열 공역(2011), 『공감과 도덕발달』, 서울: 철학과현실사
- Jones, V. F. & Jones, L. S.(2007), *Comprehensive classroom management : creating communities of support and solving problems*, 이병진 · 권동택 · 정광순 · 윤수미 · 신문승 공역(2008), 『공동체로서의 학급만들기』 서울: 원미사.
- Katz, M. S. & Noddings, N. & Strike, K. A. (Eds.)(1999), *Justice and Caring :*

- the search for common ground in education*, 윤현진 · 박병  
 춘 · 황인표 · 정창우 · 정탁준 공역(2007), 『정의와 배려』, 고  
 양: 인간사랑.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (Eds.)(2005), *Handbook of Moral Development*, 김  
 태훈 역(2010), 『도덕성 발달 핸드북』, 고양: 인간사랑.
- Kirschenbaum, H.(1995), *100 ways to enhance values and morality in schools  
 and youth settings*, 추병완 · 김향인 · 정창우 공역(2006), 『도  
 덕 · 가치교육을 위한 100가지 방법』, 서울: 울력.
- Kohlberg, L.(1981), *The Philosophy of moral development*, 김민남 · 김봉소 · 진  
 미숙 공역(2000), 『도덕발달의 철학』, 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ (1984), *The Psychology of moral development*, 김민남 · 진미숙 공  
 역(2001), 도덕발달의 심리학』, 서울: 교육과학사.
- Kohlberg, L. & Levine, C. H. & Hewer, A.(1983), *Moral stage : a current  
 formulation and a response to critics*, 문용린 역(2000), 『콜  
 버그의 도덕성 발달이론』, 서울: 아카넷.
- Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.)(1995), *Moral Development: an  
 introduction*, 문용린 역(2004), 『도덕성의 발달과 심리』, 서  
 울: 학지사.
- Lapsley, D. K.(1996), *Moral psychology*, 문용린 역(2000), 『도덕 심리학』, 서울:  
 중앙적성.
- Lapsley, D. K. & Power K. C.(2005), *Character psychology and character  
 education*, 정창우 역(2008), 『도덕심리학과 도덕교육』, 서  
 울: 인간사랑.
- Lickona, T.(1991), *Educating for character : how our schools can teach respect  
 and responsibility*, 박장호 · 추병완 공역(1998), 『인격 교육  
 론』, 서울: 백의.
- Noddings, N.(1984), *Caring: Feminine Approach to Ethics and Moral  
 Education*, L.A.: University of California Press.
- \_\_\_\_\_ (1992), *The challenge to care in schools*, 추병완 · 박병춘 · 황인표  
 공역(2002), 『배려교육론: 인간화교육을 위한 새로운 접근』,  
 서울: 다른우리.

- \_\_\_\_\_ (2003), *Happiness and Education*, 이지현 · 김선 · 김희봉 · 장정훈  
공역(2008), 『행복과 교육』, 서울 : 학이당.
- Nucci, L. & Narvaez, D. (Eds.)(2008), *Handbook of Moral and Character Education*, New York; London: Routledge.
- Power, F. C. & Higgins, A. & Kohlberg, L.(1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of justice*, 황경식 역(1985), 『사회정의론』, 서울 : 서광사.
- Rest, J. R. (Eds.)(1986), *Moral Development: Advance in Research and Theory*, 문용린 · 유경재 · 원현주 · 이지혜 공역(2008), 『도덕 발달 이론과 연구: 도덕판단력, 행동, 문화 그리고 교육』, 서울: 학지사.
- Rich, J. M. & DeVitis, J. L.(1994), *Theories of moral development*, 『도덕 발달 이론』, 추병완 역(1999), 서울: 백의.

## (2) 논문

- Brabeck, M. M.(1993), “Moral Judgment: Theory and Research on Differences Between Males and Females”, *Developmental Review*. Vol. 3, pp. 274-291.
- Colby, A. & Damon, W.(1992). “Gaining insight into the lives do moral leaders”, *Chronicle of Higher Education*. Vol. 39, No. 30, pp. 83-84.
- Diller, A.(1999), “The Ethical Education of Self-Talk”, , In M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), *Justice and Caring*, New York: Teaches College, pp. 74-92.
- Friedman, M.(1987), “Beyond Caring: The De-Moralization of Gender”, *Canadian Journal of Philosophy*. Supplementary Volume Series, Vol. 13, pp. 87-111.
- Gibbs, J. C.(1991), “Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's



- theories of morality”, In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 183-222.
- Gilligan, C. & Attanucci, J.(1988), “Two Moral Orientation”, C. Gilligan, In J. Ward & J. Taylor (Eds), *Mapping the Moral Domain*, Cambridge: Harvard University Press, pp. 21-48.
- Held, V.(1995), “The Meshing of Care and Justice”, *Hypatia* 10(spring).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(2008), “Social Interdependence, Moral Character and Moral Education”, In Nucci, L. & Narvaez, D. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, New York; London: Routledge. pp. 204-229.
- Lyons, N. P.(1983), “Two Perspectives: On Self, Relationships, and Morality”, *Harvard Educational Review*, Vol. 53, no.2, pp. 125-145.
- Noddings, N.(1999), “Care, Justice, and Equity”, In M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), *Justice and Caring*, New York: Teachers College, pp. 7-20.
- \_\_\_\_\_ (2008), “Caring and Moral Education”, In Nucci, L. & Narvaez, D. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, New York; London: Routledge. pp. 161-174.
- Power, F. C. & Higgins, A.(2008), “The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School.”, In Nucci, L. & Narvaez, D. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, New York; London: Routledge. pp. 230-247.
- Rest, J. R.(1984), “The Major Component of Morality”, In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz(Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, New York: Wiley, pp. 24-38.
- Schrader, D. E(1999). “Justice and Caring: Process In College Students’ Moral Reasoning Development”, In M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), *Justice and Caring*, New York: Teachers College, pp. 37-55.
- Stoker, M.(1987), “Duty and Friendship”, In Kittay and Meyers (Eds.) *Women*

- and Moral Theory*, New Jersey: Rowman & Littlefield.
- Strike, K. A.(1999), "Justice, Caring, and Universality: In Defense of Moral Pluralism", In M. Katz & N. Noddings & K. Strike (Eds.), *Justice and Caring*, New York: Teachers College, pp. 21-36.
- Walker, L. J.(1991), "Sex Difference in Moral Reasoning", In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Vol. 2, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 333-365.
- \_\_\_\_\_ (2006), "Gender and Morality", *Handbook of Moral Development*, In M. Killen & J. G. Smetana (Eds), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 93-115.

## **【ABSTRACT】**

### **A Study on the Method of Moral Class Community Management : focusing on the integration of justice and caring**

Jina, Shim  
Department of Ethics Education  
The Graduate School  
Seoul National University

Human morality is too comprehensive and complicated to understand the substance of that. However, in moral education to grow-up a moral human being, it is very important missions to understand the morality and to find how to develop the morality. Based on such a critical awareness, paying attention to Kohlberg's theory to emphasis justice and Gilligan's theory to emphasis care, this paper aims to reveal the essence of the morality through complementary integration of the two values.

Kohlberg's morality of justice puts emphasis on moral reasoning, and pursues principles of fairness and equality. On the other hand, Gilligan's morality of care puts emphasis on a mutual interdependence, an attachment, and a responsibility based on caring for others. All of the two values should not neglected as an important aspect of human morality, and it is proper that justice and caring are not concepts in collision but parts of the morality to be in complementary relations. When justice and caring are integrated in complementary relations, we can understand the morality as dynamic aspects, resolve complicated problems facing in all of private and public spheres, and get a variety of ideas for moral education in an integrating viewpoint.

Like this, recognizing the need of complementary integration of justice and caring, this paper pays attention to roles of the class community in the way to develop the integrated morality of students. Especially by analyzing the meaning and the limit of the class community, applicated the just community

approach by Kohlberg and the caring community approach by Gilligan focused on the moral climate of the community, it is drawn that the class community to integrate justice and caring should be built. Eventually, for the integrated moral development of justice and caring, the class itself should be the moral community to integrate justice and caring.

To fulfill the class community like this in the real school field, we need more practical and specific methods. Above all, as a basic direction to keep in mind for management of the class community to integrate justice and caring, the equal integration of masculinity and femininity should be pursued, the fairness and the contextuality should be used in complementary relations, and the balance of self-respect and caring for others should be pursued.

The real methods of the class community management to integrate justice and caring are as follows. First, it is to realize participatory democracy, by establishing the rules through participation of all members, by resolving the moral problems of class through a weekly community meeting, and by joining in the activity of small groups briskly. Second, it is to provide practical opportunities of justice and caring. There are 'playing a role for each' system for all students to take charge of the role in the class, a guardian angel activity for caring practice and peer counseling in turn weekly, and volunteering for the community service. Third, it is to vitalize moral dialogue, by teaching the methods of conversation, by providing enough experience for dialogue, and by teacher being a model for moral dialogue.

Lastly, to achieve those way properly, the appropriate role performances of teacher is needed, with a strong will and efforts for class to make a just and caring community.

Keyword : moral education, morality, moral community, class management,  
justice, caring

Student number : 2008-21600